

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

RONI IVAN ROCHA DE OLIVEIRA

**Experiências com Expedições a Campo e a Educação do Sujeito: Fragmentos
de Passagens em Diferentes Contextos da História de Vida do Professor**

São Paulo
2019

RONI IVAN ROCHA DE OLIVEIRA

Experiências com Expedições a Campo e a Educação do Sujeito: Fragmentos de Passagens em Diferentes Contextos da História de Vida do Professor

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ermelinda Moutinho Pataca

São Paulo
2019

OLIVEIRA, R. I. R. **Experiências com Expedições a Campo e a Educação do Sujeito:** Fragmentos de Passagens em Diferentes Contextos da História de Vida do Professor. 2019. 390 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Agradecimentos e Dedicatória

Agradeço a todos aqueles que conviveram pacientemente comigo ao longo da escrita deste trabalho me acompanhando, dando conselhos, ajudas e apoios incondicionais, entre colegas, amigos e familiares, dos quais destaco minha mãe, Maria do Carmo (Dona Carmelita), meu companheiro José Carlos (Castelinho), meus irmãos, cunhados e sobrinhos. Agradeço também a minha orientadora Ermelinda Moutinho Pataca pelas relevantes contribuições com a orientação da pesquisa, pela compreensão, companheirismo e paciência em diferentes momentos dessa caminhada, bem como aos colegas do grupo de pesquisa da Faculdade de Educação. A todos esses a quem agradeço e também àqueles que faleceram ao longo da pesquisa e elaboração da tese, bem como aos que, cuja memórias inspiraram e fomentaram esse estudo, eu também dedico também esse trabalho.

RESUMO

OLIVEIRA, Roni Ivan Rocha. **Experiências com Expedições a Campo e a Educação do Sujeito – Fragmentos de Passagens em Diferentes Contextos da História de Vida do Professor**. 2019. 390 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

As excursões a campo são empreendimentos realizados em diferentes contextos da história humana, as quais se associam a diversas relações com o espaço. Tendo isso em vista, nesta tese, utilizamo-las para investigar as experiências vividas na trajetória de vida de um professor, identificando diferentes aspectos socioculturais envolvidos nas suas manifestações e construção de saberes. Para tanto, foi realizada uma pesquisa narrativa utilizando-se do método autobiográfico para reconstruir fragmentos de memórias sobre as experiências com excursões a campo desse educador, um brasileiro, biólogo e professor de educação básica formado nas primeiras escolas da capital e pela Universidade de Brasília – UnB. Analisamos as experiências formativas das diferentes fases da vida, correlacionando com os diferentes contextos em que elas ocorriam. Para essas análises, buscamos construir uma dialética com apoio nos estudos de algumas fontes históricas. Do ponto de vista teórico, destacamos aspectos educacionais da filosofia educacional progressista e pragmática de John Dewey, como parte do nosso quadro de referências. Esses pensamentos refletiram no movimento educacional brasileiro no qual Anísio Teixeira trabalhou, como um de seus representantes da Escola Nova, repercutindo nas concepções político-pedagógicas da UnB e nos documentos orientadores das primeiras escolas públicas do Distrito Federal. Essas práticas foram reconhecidas com seu papel educativo na formação profissional, na universidade, como professor e biólogo, a partir de suas vivências com os trabalhos de campo. A partir das experiências no ensino superior, as excursões passaram a adquirir novos valores, com grande importância metodológica, como práticas didáticas possíveis em diferentes espaços educativos dentro e fora da escola. Ademais, essas idas ao campo tiveram seu significado ampliado ao ganhar *status* de experiência, passando a ser percebida como um fenômeno de um contínuo sociocultural do sujeito. Assim, foram identificados elementos de sua história de vida, com origens e condicionantes no seu contexto histórico pessoal e não escolar; dessa forma, percebemos que houve forte influência das suas tradições e costumes compartilhados e vivenciados em família, no quintal e nas ruas da periferia onde vivia. Com isso, as excursões a campo se configuram como fenômeno de natureza biopsicosociocultural, caracterizado sob diversas circunstâncias em diferentes épocas, inclusive, nas fases formativas da pessoa, enquanto sujeito das experiências.

Palavras-chave: Excursões e Trabalhos de Campo. Experiências e Formação Educativa. Cultura e Práticas de Ensino. Didática e Metodologia de Ensino. Ensino de Ciências e Biologia.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Roni Ivan Rocha. **Field Trips Experiences and the Individual's Education: Fragments of Passages within Different Contexts of the Professor's Life Story**. 2019. 390 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

Field trips are activities executed in different contexts of human history, which get associated to varied relations with space. With that in mind, they were used to investigate, in this thesis, experiences lived during the life trajectory of a professor, identifying different sociocultural aspects comprised in their manifestations and knowledge construction. Therefore, a narrative research was made through the use of the autobiographical method in order to reconstruct fragments of memories about the field trip experiences of this educator, who was born in Brasília, a biologist and professor and teacher of basic education, having studied at the first schools of the capital and by University of Brasília – UnB. An analysis of formative experiences of the different life phases was carried out, correlating to the different contexts in which they took place. For these analyses, it was sought to build a dialectic grounded on studies from different historical sources. From the theoretical standpoint, we highlight educational aspects of the progressist and pragmatic educational philosophy of John Dewey, as part of our references board. These thoughts have reflected the Brazilian educational movement in which Anísio Teixeira has worked as one of the representatives of *Escola Nova* (New School), reverberating at UnB's political-pedagogical conceptions and in the guiding documents of the first public schools of *Distrito Federal* (Federal District). These practices were acknowledged for their educative role in the professional training, as a professor and biologist, at the university, from his experiences with field work. From the higher education experiences, the field trips started to acquire new values, of great methodological importance, such as didactic practices that where possible within different educative spaces inside and outside the school. Furthermore, these field trips had their meaning amplified by gaining the status of experience, starting to be perceived as a phenomenon of a sociocultural continuum of the individual. Thus, elements of his life story were identified, such as origins and conditioning factors in his personal, and not academic, historical context; therefore, it was realized that there was strong influence of his traditions and customs shared and experienced among family, in the backyard and in the streets of the impoverished area where he lived. Consequently, the field trips are featured as phenomenon of biopsychosociocultural nature, characterized under diverse circumstances at different times, including during formative phases of the person, as subject of the experiences.

Keywords: Work and Field Trips. Experiences and Education. Culture and Teaching Practices. Didactics and Teaching Methodology. Science and Biology Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Triângulo dos sujeitos e suas relações que sustentam a pesquisa e a tese	23
Figura 2- Representação da ideia básica de excursão como movimento	44
Figura 3- Representação das relações do sujeito biopsicosociocultural	67
Figura 4- Representação da natureza da integração do meio com o corpo-mente ...	90
Figura 5- Relação do fenômeno da experiência com excursão a campo e os contextos	92
Figura 6- Temporalidade das fases de vida e educativas do sujeito, desde o nascimento em 1978	112
Figura 7- Mapa político do Distrito Federal	113
Figura 8- Barracos improvisados com sacos de cimentos enrijecidos (Sacolândia – Vila Amaury em 1958)	115
Figura 9- Foto da Manifestação da invasão de origem à Taguatinga em 1958.....	116
Figura 10 Localização de Taguatinga em relação a Brasília e seu anel viário	117
Figura 11 Desenho da Organização urbana de Taguatinga por setores	118
Figura 12 Desenho das primeiras regiões de Taguatinga.....	119
Figura 13 Localização da casa e da rua (QNG 37) no contexto de diferentes recortes geográficos e seus territórios no ano de 2019.....	120
Figura 14 APA do Rio Descoberto e Floresta Nacional de Brasília – FLONA	121
Figura 15 Imagem aérea Fotogramétrica da região norte de Taguatinga em 1965... ..	122
Figura 16 Imagem aérea fotogramétrica da região norte de Taguatinga em 1978 ...	122
Figura 17 Imagem aérea fotogramétrica da região norte de Taguatinga em 1980	123
Figura 18 Imagem de Satélite de áreas de nascentes da APA do Rio Descoberto ..	125
Figura 19 Foto da Estrada Parque Taguatinga-Guará (EPTG)	127
Figura 20 Evolução da ocupação e uso dos espaços do lote e quintal, de 1972 até o presente	143
Figura 21 Imagem de Satélite mostrando a localização da RA de Taguatinga	159
Figura 22 Localização da quadra residencial de Taguatinga (QNG 37) e a FLONA... ..	159
Figura 23 Cronologia Educativa, Situando a Fase Escolar de 1º e 2º graus	164
Figura 24 Dois modelos de escola ao ar livre: islâmica e espanhola	175
Figura 25 Representação envolvendo as concepções de espaço relacionados com a escola	176
Figura 26 Professora Anahir Pereira Costa e crianças de famílias de pioneiros de Brasília	184
Figura 27 Fotografia de uma professora e os estudantes da escola Júlia Kubitschek.....	187

Figura 28	Escola Júlia Kubitschek, em Brasília, entre os 1957-1960, em vista frontal..	189
Figura 29	Palácio do Catetinho.....	190
Figura 30	Escola Júlia Kubistchek com elementos da área externa ao edifício escolar	191
Figura 31	Estudantes da Escola Júlia Kubistchek em uma aula de campo, próximo à escola (1957)	192
Figura 32	Crianças de diferentes idades brincando nas áreas de jardim da escola Júlia Kubistchek (1957)	193
Figura 33	Salões de oficinas profissionais do CEMEIT, de Taguatinga - DF, 1959	194
Figura 34	Desenho da distribuição espacial e organização dos espaços, além das salas de aula da Escola Classe 08 de Taguatinga (EC 08)	199
Figura 35	Desenho da distribuição espacial e organização dos espaços dentro do terreno do Centro Educacional 04 de Taguatinga (CED 04)	203
Figura 36	Desenho da distribuição espacial e organização dos espaços dentro do bloco escolar principal do CED 04	207
Figura 37	Modelo de Escola Laboratório proposto por John Dewey com suas relações com a sociedade	208
Figura 38	Modelo de Escola Laboratório proposto por John Dewey.....	208
Figura 39	Outro modelo de Escola Laboratório proposto por John Dewey.....	209
Figura 40	Mapa do Plano Piloto de Brasília, com destaque	225
Figura 41	Desenho do Plano Piloto da Universidade de Brasília. As linhas azuis representam as vias principais de acesso	227
Figura 42	Imagem de satélite de parte do Campus Universitário Darcy Ribeiro	246
Figura 43	Imagem de satélite da Estação Biológica Experimental da UnB	248
Figura 44	Imagem de Satélite da região do DF, com localização de RAs em relação à UnB e à FAL/UnB	261
Figura 45	Imagem de Satélite mostrando a delimitação da APA do Gama – Cabeça de Veado e as áreas do Jardim Botânico de Brasília, Reserva Ecológica do IBGE e Fazenda Água Limpa da UnB	262
Figura 46	Imagem de satélite com quase a totalidade da área da FAL	263
Figura 47	Imagem de satélite de parte da FAL/UnB indicando áreas modificadas para trabalhos de campo de cursos técnico-profissionais	264
Figura 48	Fotos de uma área de Cerrado, <i>strito senso</i> , cortada por estrada de acesso	266
Figura 49	Níveis de organização biológica na Terra, do átomo à biosfera	266

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 CAMPOS METODOLÓGICOS	17
1.1 AUTOANÁLISES E ABORDAGENS BIOGRÁFICAS.....	18
1.2 GÊNERO BIOGRÁFICO COMO METODOLOGIA	21
1.3 OBJETOS E SUJEITOS DA PESQUISA NA TESE	22
1.3.1 Fenômeno-Objeto	22
1.3.2 Sujeitos da Pesquisa	23
1.3.2.1 Sujeito-Objeto das Narrativas Autobiográficas de Si (EU):	23
1.3.2.2 Sujeito-Especialistas de Narrativas (ELES/ELAS):	24
1.3.2.3 Sujeito-Pesquisador de Identidade Singular (EU):	25
1.3.2.4 Sujeitos-Pesquisadores de Identidade Plural (NÓS):	25
1.3.2.5 Outros Sujeitos (ELES):	25
1.4 TEMPORALIDADE E ESPACIALIDADE DOS FRAGMENTOS E PASSAGENS	26
1.5 ESCRITA NARRATIVA E AUTOBIOGRÁFICA.....	27
1.5.1 Reconstrução de Memórias Autobiográficas de Si	28
1.5.2 Narrativas Autobiográficas	29
1.5.3 Construção de Contextos Históricos para as Narrativas	32
1.5.4 Análise Temática de Manuais Didáticos Contemporâneos	37
2 EXPEDIÇÕES A CAMPO – CONCEITOS ESSENCIAS	40
2.1 EXCURSÕES – MOVIMENTOS DE SAÍDAS E VIAGENS.....	40
2.2 CAMPO.....	45
2.2.1 Campo Bourdiano	45
2.2.2 Campo - Movimentos em Viagens	47
2.3 EXCURSÕES A CAMPO - NOSSA EXPEDIÇÃO.....	50
2.4 EXCURSÕES E AS ATIVIDADES EM CAMPO.....	53
2.4.1 Contextos Pessoais e Familiares – Dos Quintais às Ruas	56
2.4.2 Olhares para Horizontes Culturais	59
2.4.2.1 Espectros Culturais Uspianos	60
2.4.2.2 Narrativas Culturais de Especialistas - Meandros.....	62
2.4.2.3 Ressignificação Cultural e da Autoidentidade.....	66

2.4.3 Trabalhos de Campo – Pesquisa e Formação Profissional.....	71
2.4.4 Estudos do Meio e as Práticas de Campo Escolares.....	75
3 EXPERIÊNCIA E SUAS DIFERENTES DIMENSÕES	88
3.1 DIMENSÕES BIOPSIKOSOCIOCULTURAIS DO SUJEITO.....	89
3.2 CONTEXTOS DAS EXPERIÊNCIAS COM EXCURSÕES A CAMPO	92
3.2.1 Tempo de Experiências e Lugares	93
3.2.2 Espaço e os Lugares das Experiências	98
3.3 O SENTIDO DA EXPERIÊNCIA E AS PRÁTICAS DE CAMPO EM DEWEY	105
3.3.1 Coisas da Natureza e a Experiência	108
3.3.2 Valor da Empíria nas Experiências.....	109
4 PERSPECTIVAS CULTURAIS DE UMA HISTÓRIA QUE SE INICIA	112
4.1 LUGARES, SUJEITOS E HISTÓRIAS CONTEMPORÂNEAS.....	112
4.1.1 De "Fugas e Invasões" à Taguatinga – Omissões, Realidades e Mentiras	114
4.1.2 O Artífício da FLONA na História e nos Saberes em Movimento.....	119
4.1.3 Saberes de Vários Campos entre Elos Geracionais	127
4.1.4 Migrações como Viagens na Cultura Familiar	136
4.1.5 Relações Transgeracionais com a Educação e as Excursões.....	139
4.1.6 Rotinas de Quintal.....	141
4.1.7 Um Quintal de Brinquedos e do Brincar	150
5 ESCOLANOVISMO E PRIMEIRAS ESCOLAS EM CAMPOS CANDANGOS ...	164
5.1 CULTURAS EDUCATIVAS - SITUANDO NOSSAS DIREÇÕES	165
5.2 POSSÍVEIS ORIGENS DE UMA PRÁTICA - NO ENSINO, ESCOLA OU NO CAMPO?	167
5.3 ENTRE ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO E CONVENÇÕES – TERRITÓRIOS DE FRONTEIRAS IMPRECISAS	169
5.4 HISTÓRIA E CULTURA DAS ESCOLAS	173
5.4.1 Espaços Escolares – Convencionais e Não convencionais.....	174
5.4.2 “Dentro X Fora” e os Lugares das Aulas	179
5.4.3 Alvoradas das Práticas Escolares de Brasília	182
5.4.4 – Escola Júlia Kubistchek e EIT – Escolas Novas de Brasília.....	186
5.5 CONTÍNUOS E DESCONTÍNUOS DE VIVÊNCIAS EM PRÁTICAS ESCOLARES.....	195
5.5.1 Cantos e Encantos dos Campos e Experiências de Escola	199

5.5.2 Saídas da Escola – Liberdade, Prazer e Saber nos Passeios Escolares	210
6 CONTEXTO HISTÓRICO-GEOGRÁFICO DA UnB DE EXPERIÊNCIAS	
VINDOURAS	216
6.1 EXCURSÕES, PRÁTICAS E CAMPO ENTRE O DITO E O NÃO DITO - DOCUMENTOS HISTÓRICOS DA UnB	221
6.2 PRIMEIROS RABISCOS DE UM IDEÁRIO - O PLANO ORIENTADOR DA UnB	224
6.3 CONTORNOS EM REGISTROS DE PLANOS E PROJETOS - O PDI E O PPPI	228
6.4 OS CORRIMÕES DE UMA TRILHA - ESTATUTO E O REGIMENTO GERAL DA UnB	232
6.5 NOS COMPROMISSOS DE UM LUGAR - CARTA DE SERVIÇOS DA UnB AO CIDADÃO	233
6.6 NUANCES DAS EXCURSÕES A CAMPO NA CONCEPÇÃO INICIAL DA UnB	234
6.6.1 Práticas de Ensino	234
6.6.2 Importância da Interdisciplinaridade	235
6.6.3 Realidade Socioambiental e Meio Ambiente	236
6.6.4 Espaços Diversificados de Ensino dentro do <i>Campus</i>	238
6.6.5 Muito Além do <i>Campus</i> – Um Grande Campo na Fazenda	239
7 EXPEDIÇÕES NO PERFIL DE UMA PROFISSÃO - A FORMAÇÃO SUPERIOR	243
7.1 NOVOS CANTOS E SEUS ENCANTOS - O <i>CAMPUS</i> DARCY	245
7.2 AULAS DE CAMPO E PÉ NA ESTRADA	255
7.2.1 UnB e seus Biólogos do Cerrado	257
7.2.2 Cerrado em Evidência na FAL	261
7.2.3 Ambientes Fragmentados – Lugares Ignorados ou Invisibilizados pela Tradição das Disciplinas	267
7.3 TEMPORALIDADES	272
7.3.1 O Tempo das Excursões e dos Trabalhos de Campo	272
7.3.2 Frequência, Horário e Duração das Ações	275
7.4 OBJETOS E UNIDADES DE REFERÊNCIA	280
7.4.1 Paisagem e seus Cenários	280
7.4.2 "Bios" - Uma Via de Muitos Vieses	281
7.4.2.1 À Guisa da Taxonomia e das Classes de Organismos	281

7.4.2.2 Uma Nova Rota pelos Níveis de Organização da Vida	285
7.5 ÀS SOMBRAS DOS MÉTODOS E DAS TÉCNICAS NOS TRABALHOS DE CAMPO	288
7.5.1 Na Crosta das Práticas Geocientíficas	289
7.5.2 As Raízes que Sustentam a Árvore de Tradições nos Trabalhos Botânicos	292
7.5.3 Os Rastros das Pegadas Zoológicas nas Praxes de Campo	295
7.5.4 Entre Experiências e Experimentações no Meio pela Ecologia	301
7.5.5 A Pedagogia encontrando Caminhos na Licenciatura do Biólogo ...	305
7.6 DO PERCURSO CAMINHADO - AS MARCAS DAS EXPERIÊNCIAS DAS EXCURSÕES E DOS TRABALHOS DE CAMPO NO BIÓLOGO	307
CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	318
REFERÊNCIAS	344

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um estudo a respeito de excursões a campo no âmbito da experiência da pessoa, enquanto sujeito das mesmas. Considerando as diferentes terminologias associadas ao conceito que expressa o nosso objeto de pesquisa, torna-se conveniente apresentar as definições mais comuns da cultura do autor para construir um breve significado inicial.

O estudo etimológico quanto ao significado da palavra “campo” revela várias possibilidades de acepções ou ideias, com significados comuns e divergentes. Entre essas possibilidades, aparece referência à palavra “expedições” e suas sinonímias. O conceito de “expedição” é apresentado como sinônimo de viagem, excursão, ida e passeio, podendo ocorrer de diferentes formas e em diversas situações e, por isso, decidimos por considerar em nosso estudo uma concepção mais ampla ou alargada, de forma a evitar circunscrevê-la em definições de domínios mais estritos e limitados a poucos significados ou situações, estando de acordo com uma condição também adotada por Peixoto (2015), onde o termo utilizado é o de “viagem”.

Embora pudéssemos usar o termo “viagem” por ser mais amplo, empregamos o termo “expedição” para dar nome à nossa tese, como uma escolha pessoal e autoral que alude às audaciosas práticas de viajantes naturalistas, em suas expedições com diferentes finalidades e em diversas situações, explorando e contribuindo com a produção de saberes. Isso sem perder de vista o caráter aventureiro de suas práticas e o seu significado para as diferentes áreas do saber, como a história da sociedade, a cultura e a educação.

Porém, optamos por usar no texto suas múltiplas variações, com destaque ao termo “excursão” para referir ao objeto de nosso estudo, em função do seu significado etimológico e do seu uso em algumas referências teóricas mais contemporâneas em torno do assunto e do contexto da área de pesquisa, sendo usados em alguns trabalhos recentes em torno do tema no âmbito educacional.

Já o significado de “campo” exhibe um vasto leque de sinonímias, mas com significados completamente diferentes, dado o campo semântico a que se refere. Então, para este trabalho, focamos nas definições e sinonímias associadas ao campo como espaço físico, comumente relacionado às ideias de lugar e região, como termos originalmente relativos aos saberes de origem geográfica para dotar significado amplo

e aplicável a diferentes condições, dada a sua amplitude totalizante em relação ao espaço (SANTOS, 2014).

A partir dessas ideias e tendo em vista a noção de complementariedade, empregamos o termo “campo” para conferir um sentido relacionado a lugares e, ao mesmo tempo, ser uma palavra reconhecida em situações e contextos de diferentes culturas e comumente usada em disciplinas científicas, para complementar a terminologia “excursão a campo” como nosso objeto de estudo.

Com o conceito de viagem, as excursões são práticas bastante difundidas, ao considerarmos a tradução do termo “*field trip*” como viagem a campo, no cenário educativo estadunidense. Essa realidade envolve, segundo Melber (2008), desde atividades mais informais e familiares, a, principalmente, atividades escolares mais direcionadas (CARROL, 2007; CRIMMEL, 2008).

No tocante à nossa problemática, partimos de definições gerais para situarmos as excursões a campo às circunstâncias nas quais ela começa a ganhar o significado que empreendemos nesta tese. Nesse sentido, para o pesquisador, que também se apresenta como objeto deste trabalho, temos que as excursões a campo surgem com um significado mais atrelado à sua formação profissional, de biólogo e de professor de Biologia e de Ciências na Educação Básica, com termos como: saídas ou aulas de campo.

Nas ciências biológicas, as excursões a campo são consideradas práticas comuns da formação na área, por envolver trabalhos de campo. Sobre essa visão, Caldeira e Araújo (2009, p. 255) defendem que os trabalhos de campo “são elementos obrigatórios dos cursos de biologia, tendo como seu objetivo conhecer o ambiente em seus aspectos físicos e ambientais”.

Porém, Marandino, Selles e Ferreira (2008) apontam que as finalidades da realização dessas atividades vêm se alterando no decorrer do tempo, sendo influenciadas por questões sociais e pelos diferentes contextos onde são realizadas.

Sob uma perspectiva profissional e laboral, os trabalhos de campo também são apontados como atividades escolares, com significado ligado à ideia prática de ensino, como um tipo de atividade escolar. Porém, partindo desse cenário, elas começam a ser percebidas em outros contextos como fenômenos de experiências vividas na fase escolar, como qualquer atividade extraclasse, extraescolares e, mais popularmente, referidas como passeios escolares. Estes últimos são reconhecidos como práticas genéricas, comuns em algumas escolas e que são questionadas por muitos trabalhos,

como os que se referem às atividades escolares de estudo do meio (BITTENCOURT, 2011; PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007).

Com o sentido de modalidade didática, o trabalho de campo é visto como possibilidade de atividade escolar, partindo da ideia das “excursões” que possibilitam fugir do tradicionalismo do “experimentalismo em laboratório” em experiências únicas, ao retirar os alunos da sala de aula (KRASILCHIK, 2008, p. 88). Essa visão de movimento, de saída de um lugar para outro é o elemento diferencial que apontamos para nos referirmos ao conceito de “excursões a campo”, de forma especial no contexto empregado aqui, uma vez que ele abre portas para várias ações.

Porém, é a partir desse amplo leque de possibilidades que alguns pesquisadores vêm sugerindo maior atenção com tais atividades, no sentido de caracterizá-las e estabelecer alguns cuidados na sua realização, fazendo, inclusive, distinções, e com proposta de adoção de terminologias específicas vinculando-as a determinados significados, em termos didáticos e pedagógicos, como tentativa de categorizar um perfil desejado de atividade escolar, como no caso dos “estudos do meio”.

Os estudos do meio são práticas educativas de natureza interdisciplinar e que foram, como tal, objeto de estudo e de comparação com outras atividades de campo. São citadas como práticas tipicamente escolares por vários autores (BITTENCOURT, 2011; MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2008; PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007).

Independentemente da terminologia à qual é vinculada, ao deslocar o ambiente de aprendizagem escolar para lugares menos convencionais, fora da escola ou da sala de aula, as excursões são também apoiadas como importante estratégia para diversificar as práticas escolares por referenciais curriculares tradicionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998a,b).

Assim, percebemos que as excursões realizadas no contexto escolar assumem uma dimensão relacionada ao currículo, onde usamos as visões de Escolano (2017) e de Frago e Escolano (1998) para concebê-la como parte da cultura escolar, associada aos lugares, objetos, tais como professores, materiais didáticos e os respectivos métodos empregados em atividades dentro e fora de sala de aula ou da escola, entre outras questões.

Entretanto, consideramos que suas raízes, como empreendimento humano, podem ser vistas e correlacionadas como práticas que surgem historicamente no

contexto da evolução do homem, com o sujeito em contato direto, percebendo, respondendo e interagindo com o seu meio. Isso se dá em plano individual ou coletivo, familiar, ou não, com diferentes ações diante do meio, da observação e diferentes tipos de percepção, a diversos níveis de intervenção, como parte de experiências do sujeito humano.

Nesse sentido, a pessoa, a partir do seu nascimento, já reage e interage com o seu meio, aprendendo com ele em relações mais complexas, influenciadas, inicialmente, pela cultura familiar e por seus respectivos hábitos e tradições (SERRANO, 2016). Como elemento cultural, as tradições familiares vão se transformando a cada geração. As interações familiares nas ações sociais com e no seu meio vão atravessando gerações, assumindo novas perspectivas, como legados familiares – parte do que compõe as primeiras experiências sociais do sujeito, de brincadeiras, passeios e visitas a parentes, a viagens turísticas.

Em outras perspectivas histórico-sociais, no âmbito da organização humana de antigas civilizações, as excursões podem ser concebidas das relações do homem com o ambiente e que vão se configurando, entre práticas, lugares e épocas diferentes, as quais, por sua vez, conforme defendem Bellomo (2000) e Clemente (2000), estariam associadas às possíveis origens das culturas de ensino e da escola.

Nesse caso, as situações variam entre ações de diferentes horizontes de organização e intenção, entre lugares ao ar livre, fechados ou mais ou menos abertos, podendo ser vinculados como origens das primeiras práticas de ensino ou dos primeiros espaços educativos formais e de construção do saber.

Por outro lado, temos no contexto social e histórico mais recente a relação das excursões como parte de outras culturas, envolvendo diferentes interesses e poderes individuais e coletivos, como por exemplo, no caso das viagens naturalistas, das relações entre Portugal e o Brasil, “diante do desconhecido” (MASP, 1994, p. 8).

Essas ações envolvendo a atuação de viajantes naturalistas explorando diferentes lugares, sob a guisa de interesses particulares, como práticas excursionistas em terras brasileiras, estão intimamente relacionadas com os trabalhos de campo e os saberes depreendidos deles, vinculados a aspectos históricos e culturais de fazeres científicos, conforme é discutido por Pataca e Pinheiro (2005), de práticas de campo das Viagens Filosóficas e das Comissões Científicas de Exploração, parte da história das ciências de campo no Brasil.

Associado às origens das ciências que têm no campo seu objeto de pesquisa, como a astronomia e a história natural, temos o surgimento de diferentes áreas do saber atual, por exemplo, as geociências e parte das ciências biológicas.

Das relações entre os saberes científicos – reconhecidos e dotados de credibilidade acadêmica de um lado – e os valores em torno da utilidade e técnicas de saberes mais populares – do outro lado –, surgem cenários de conflitos e disputas no âmbito da cultura educacional, especialmente entre os séculos XIX e XX (GOODSON, 1997; 1993). Segundo esse autor, essas dinâmicas, imbricadas com os trabalhos de campo das excursões naturalistas constituíram o berço de origem dos currículos escolares e das disciplinas, como a geografia, as ciências biológicas – nesse caso, a botânica, a zoologia e a ecologia.

Em face da complexidade em torno das origens e respectivas configurações das excursões e dos trabalhos de campo, em seus múltiplos contextos situacionais, sociais e histórico-culturais, empreendemos, neste trabalho, a intenção de trazer à luz algumas reflexões de como as excursões a campo se configuram como experiência na vida de um sujeito e como ela influencia em sua percepção do meio e, até mesmo, em sua atuação profissional.

Tal como Dewey (1980), assumimos que a experiência tem no sujeito o papel de centralidade, pois é nele e a partir dele que ela ocorre e deixa marcas, tendo significativo valor no contexto educativo de construção de saberes, como um movimento ou contínuo, envolvendo situações pessoais mais informais, como as do âmbito familiar e da sociedade em níveis mais formais, como o da escola e da universidade.

Para empreender o nosso estudo, utilizamos, principalmente, das experiências do sujeito que redigiu este texto como fio condutor de nossas análises. Usamos de fragmentos de narrativas autobiográficas de si, além de outras experiências e de memórias que cruzaram com sua história de vida e que contribuíram para a nossa tese em torno das excursões a campo.

Analogamente, trata-se de um esforço assumido como aquele feito por Bourdieu (2005) em seu “Esboço de autoanálise”, porém, de subjetividade assumida, consentida e não ocultada, amparada em Dosse (2015) e seus pressupostos teórico-metodológicos sobre o “Desafio Biográfico”.

Nessa direção, para trilhar este estudo, nos amparamos no conceito de experiência, principalmente, à luz das ideias de John Dewey, em função do reflexo de

sua filosofia pragmática na história da educação brasileira, especialmente, no Movimento da Escola Nova (BARBOSA, 2015; FONSECA, 2011).

No contexto escolanovista, resgatamos da articulação política-educacional o papel de Anísio Teixeira como figura de destaque e signatária do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), em Azevedo (2010), sendo também protagonista da história e filosofia das primeiras escolas do Distrito Federal e da Universidade de Brasília, das quais destacamos as práticas educativas relacionadas às excursões a campo.

A história de Brasília, de suas escolas, da UnB e das experiências em torno das excursões a campo estão intimamente imbricadas na história de vida do sujeito-objeto dessa pesquisa, haja vista serem contemporâneas. Assim, algumas das experiências educativas deste sujeito, do âmbito informal – de sua infância e vida familiar –, até a sua trajetória escolar e de formação superior, exprimem evidências dos fios dessa complexa teia que construímos em torno do papel das experiências com excursões a campo como um contínuo em sua história de vida e em sua educação, com significados relacionados:

- a) ao convívio familiar, com as rotinas e tradições familiares, nas relações com o quintal, as viagens em família entre visitas a parentes e sua cultura atrelada à vida no campo;
- b) à trajetória nas escolas, em uma formação envolvendo experiências com o campo em componentes curriculares de prática, incluindo aspectos espaciais de sua arquitetura e construção, que possam estar relacionados ao Plano de Construções Escolares de Brasília (1961), em Teixeira (1961), e ao Plano Nacional de Educação (1964), em Pereira e Rocha (2011), sob a guisa das ideias de Anísio Teixeira e seu pragmatismo deweyano;
- c) ao percurso na educação superior, da formação como biólogo e professor de Ciências e de Biologia, onde as excursões a campo eram parte comum à rotina do Campus Universitário Darcy Ribeiro e das recorrentes saídas para a Fazenda Água Limpa da UnB, como lugar para práticas profissionais, como os trabalhos de campo. A UnB caracteriza-se por ser uma instituição de ensino de origem ligada aos interesses políticos da construção de Brasília e tem desde sua fundação princípios filosóficos e pedagógicos construídos, especialmente, em função dos trabalhos na linha de frente, por parte de Darcy Ribeiro (2012)

e Anísio Teixeira (2010), incluindo o currículo que emerge de sua arquitetura e cultura educativa (FRAGO; ESCOLANO, 1998; ESCOLANO, 2000);

d) à formação profissional reflexiva e contínua, conforme é concebida como parte da identidade dos professores Dewey (1980), Freire (2015) e Schon (2000).

Nesse sentido, com intuito de empreender uma verdadeira excursão à trajetória de vida e formação do sujeito pesquisador em torno de suas experiências com excursões a campo, a fim de demonstrar os significados relacionados acima, esquematizamos o presente trabalho conforme demonstramos a seguir.

Inicialmente, apresentamos o nosso quadro metodológico, no capítulo 1, onde demarcamos o nosso modelo investigativo e descrevemos os métodos e técnicas empregadas para construção dos resultados e análises no texto, sobre o nosso fenômeno-objeto de estudo, as experiências com excursões a campo. Tal intento se dá com base em nosso referencial teórico-metodológico em torno de uma pesquisa narrativa, usando o método autobiográfico e as técnicas de reconstrução de memórias em torno de histórias de vida formativa.

No capítulo 2, apresentamos os conceitos centrais de apoio à nossa temática, delimitando os sentidos que empregamos em nosso trabalho, conforme os respectivos quadros de referência teórica sobre Excursões a Campo e aqueles relacionados ao nosso conceito de Experiência e suas relações.

Em seguida, no capítulo 3, expomos o resultado de uma análise de manuais de formação de professores de educação básica voltados para áreas que possuem tradição, de origem disciplinar, na realização de excursões a campo. Nesse caso, trata-se de manuais relativos às áreas de Geografia, História e Biologia, de autores reconhecidos na formação de professores das respectivas áreas apontadas, no âmbito das metodologias de ensino.

Já no capítulo 4 iniciamos nossas narrativas autobiográficas sob a guisa das fases formativas do sujeito-objeto principal, com parte do objeto (sujeito-objeto) nos reportando a fragmentos de experiências com excursões a campo e suas respectivas análises, em torno de seus significados e da construção de saberes como parte da história de vida, entre experiências educativas informais com excursões.

No capítulo 5, apresentamos o contexto histórico educativo da fase escolar do sujeito, como passo para compreender os aspectos associados com a sua dinâmica

e relação com sua trajetória e experiências com excursões a campo em sua fase de formação básica.

Terminada a contextualização histórica e da fase escolar do sujeito, partimos para as experiências com excursões a campo em sua fase formativa na educação básica, no capítulo 6, promovidas em duas escolas públicas do DF.

No capítulo 7, delineamos o contexto histórico-geográfico da Universidade de Brasília (UnB), como determinante para compreender as experiências com excursões a campo no âmbito da universidade. Essa contextualização foi construída com os resultados de uma pesquisa documental que fizemos da UnB, em torno das práticas educativas e excursões a campo.

Dadas a dimensão e a diversidade de situações e condições das experiências e saberes relacionada às excursões a campo desenvolvidas no contexto profissional do sujeito, como professor-reflexivo e já se percebendo como pesquisador e, ao mesmo tempo, objeto e sujeito das experiências com excursões que promoveu na educação básica e superior, com nuances de caráter experimental, por força de nosso recorte e foco de estudo, decidimos por não considerá-lo como parte substancial de nossa tese, haja vista que o recorte que definimos dessas histórias de vida já forneciam as bases para sustentar nossa tese.

Por fim, tecemos algumas considerações finais à guisa de nossos argumentos em torno das narrativas sobre experiências com excursões a campo, com a certeza de que não finalizamos esse percurso com a escrita do presente texto, mas que abrimos possibilidades de outras reflexões e outros empreendimentos acadêmicos.

1 CAMPOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa foi desenvolvida por meio de uma investigação qualitativa. As principais características da pesquisa qualitativa, segundo Godoy (1995, p. 62 *apud* Neves, 1996, p.1) são:

i) o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; ii) o caráter descritivo; iii) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador e iv) o enfoque é indutivo.

Sobre esse objeto, Creswell (2014, p. 49 - 50) possui uma visão semelhante, porém amplia um pouco o leque do enfoque desse tipo de pesquisa, de forma a acrescentar outras possibilidades. Para ele, a pesquisa qualitativa

começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Para estudar esse problema, os pesquisadores qualitativos usam uma abordagem qualitativa da investigação, a coleta de dados em um contexto natural sensível às pessoas e aos lugares em estudo e a análise dos dados que é tanto indutiva quanto dedutiva e estabelece padrões ou temas. O relatório final ou apresentação incluem as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e interpretação do problema e a sua contribuição para a literatura ou um chamado a mudança.

Essas características colaboram com a principal preocupação desse tipo de pesquisa, mais comumente empregada em estudos das áreas de ciências humanas e sociais, ou multidisciplinares, conforme é destacado por Perdigão, Herlinger e White (2011) e Lopes (2011), o qual se utiliza de técnicas específicas para descobrir e descrever fenômenos explícitos e ocultos (BATISTA,1999). Logo, tais técnicas podem envolver ações complementares, como comparar, interpretar, explicar e classificar o fenômeno ou objeto da investigação.

Nesse sentido, a nossa pesquisa qualitativa assumiu um caráter humanístico, interpretativo e holístico, de forma a priorizar o entendimento integral dos fenômenos e das relações entre os vários elementos envolvidos, como defende Oliveira (2011, p. 101). Segundo essa autora, para cumprir com esse papel, essa metodologia específica apresenta técnicas próprias, “que se caracteriza pela maleabilidade e subjetividade e engloba uma série de facetas”. Entre elas, destacamos em nossa pesquisa um forte apelo ao valor da hermenêutica dos sujeitos ligados à nossa pesquisa.

Esse atributo relaciona-se aos papéis dos sujeitos frente aos diferentes contextos em que podem estar inseridos, no âmbito de sua autonomia onde o ofício metodológico se dá em uma dinâmica que alterna, soma e sobrepõe reflexão e criação, comum às ideias de Edgar Morin, em torno do “Pensamento Complexo”, que ajudaram a clarear nossas visões a respeito de reconstruções metodológicas (MORIN, 2005).

No entanto, essas características evidenciam particularidades reconhecidas epistemologicamente para a construção de saberes ou de conhecimentos sobre diferentes problemáticas e objetos de estudo, como na pesquisa educacional, histórica, antropológica e sociológica.

Nessas áreas, a intersubjetividade é a nuance humanística mais comum, em especial, nas relações entre os diferentes sujeitos envolvidos e desses sujeitos com os objetos e contextos da investigação, como consideramos em nossa pesquisa e apontamos como elemento comum de pesquisas com métodos ou abordagens autobiográficas e em estudos de histórias de vida (AVELAR; SCHMIDT, 2012; DOSSE, 2015).

1.1 AUTOANÁLISES E ABORDAGENS BIOGRÁFICAS

No âmbito do enfoque qualitativo, demarcamos que este estudo partiu de uma concepção metodológica comum ao que é assinalado por Lopes (2011, p. 55), na qual “a pesquisa não é redutível a uma sequência de operações, de procedimentos necessários e imutáveis, de normas rigidamente codificadas”. Abrem-se, assim, portas para um processo de pesquisa dinâmico e mutável, como uma operação essencialmente flexível e “fluída”, em oposição a concepções que remetem a modelos concebidos, tais como um “receituário de como fazer pesquisa, com base em uma visão burocrática de projeto fixado no início da pesquisa” (Ibidem, grifo da autora). Este último parece colocar o pesquisador e seu empreendimento em uma “camisa de força” e diante de um “ritual de operações rotinizadas” e que nos engessaria, fato que inviabilizaria a natureza de nossa abordagem – biográfica e a construção de histórias de vida, nossos pressupostos metodológicos.

Embora estivéssemos em um dado momento focados em construir nossa tese em torno de estudos comparativos de autobiografias dos especialistas entrevistados,

fomos levados por diferentes fatores que emergiam, inclusive, das interpretações dessas autobiografias, a direcionar o nosso olhar para as histórias de vida do pesquisador, assumindo uma posição de centralidade junto ao nosso objeto e fenômeno da investigação; a narrativa autobiográfica, à luz das experiências com as excursões a campo, da trajetória formativa e profissional que se enredavam na pesquisa.

Inicialmente, e ainda que possa soar contraditório, encontramos inspiração nas leituras do “Esboço de auto-análise”, como última obra de Bourdieu (2005). Nessa obra, ele se dedicou a escrever sobre si assumindo a subjetividade, outrora condenada em suas outras obras, na crítica às memórias e biografias como fontes históricas.

Sobre esse aspecto, Luciano Junior, Salerno e Rosa (2008) questionam se há de fato possibilidade de alcançar a objetividade em uma autoanálise, ao mesmo tempo que respondem à questão referindo esse feito ao trabalho de Bourdieu, que, em sua obra “Esboço de auto-análise”, busca fazer uso da objetividade, mesmo quando se refere a aspectos de sua trajetória pessoal e familiar, que é de natureza subjetiva.

Para Catani (2008), como marco histórico da produção bourdiana, essa obra não significou um abandono da atenção para com o cuidado com a análise e evidencia uma releitura pertinente à narrativa, buscando assumir o ponto de vista dos autores que utiliza para referenciar suas reflexões, ensejando apreender a vida e a obra em meio às condições de sua realização, respeitando suas premissas sobre os conceitos de “campo” intelectual e o respectivo “*habitus*”.

Omissões e disputas no âmbito dos campos, bem como a tomada de posições políticas e científicas polêmicas se fazem presentes na obra, inequivocamente, bem como aquilo que ele denomina como atos de traição da memória, ao atuar nas suas reconstruções (CATANI, 2008).

As memórias foram importantes fontes de dados para a reconstrução e narrativa de nossas experiências e histórias de vida, bem como de outros sujeitos ligados às nossas reflexões ou análises – nos termos referidos anteriormente. Essas, segundo Bastos (2016), necessariamente selecionam e organizam acontecimentos e fatos e tendem a atribuir um nexos (às vezes causal, às vezes significativo) entre as experiências, como também foi destacado por Catani (2008) sobre o discurso da autoanálise (BOURDIEU, 2005).

Tais juízos atribuídos à memória são qualidades que assumimos em nosso trabalho que, inclusive, são defendidas como partes necessárias ao fomento de valores e de significados particulares do gênero biográfico e de narrativas sobre histórias de vida (DOSSE, 2015).

Trata-se de uma nuance epistemológica das biografias e narrativas sobre as histórias de vida que é admitida por François Dosse (2015), mas não apenas sendo assumida também como princípio teórico-metodológico em suas obras, ao se reportar à hermenêutica comum às narrativas autobiográficas histórias de vida ou autoetnografias (ABRAHÃO, 2003; AVELAR; SCHMIDT, 2012; ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012; SILVA, 2012; AVELAR, 2012; BEZERRA, 2015).

Ao traçar considerações a respeito do movimento em torno da abordagem autobiográfica e de histórias de vida e a influência bourdiana, Passeggi (2014, p. 223) defende que estágios de pensamentos em torno da autobiografia se desvelam com diferentes sentidos, onde

se inserem três trabalhos de Bourdieu: *A ilusão biográfica* (1986 e 1998), por sua “crítica” às histórias de vida; *A Miséria do Mundo* (1993 e 2003), por sua “adesão” ao método biográfico, e *Esboço de auto-análise* (2004 e 2005), por sua “conversão” ao autobiográfico [...] [para os quais há aspectos de] inflexão (im)provável do pensamento de Bourdieu com o objetivo de tematizar suas contribuições para pesquisa (auto)biográfica e ultrapassar o marco de *A ilusão biográfica* (grifos da autora).

Essa reflexão de Passeggi contribuiu com esta pesquisa no sentido de que buscávamos outras bases teórico-metodológicas para fundamentar o nosso trabalho em curso e consolidar o percurso de análises, com olhares mais direcionados para si, em construção autobiográfica sobre um “eu” (sujeito das experiências) pelo pesquisador sob diferentes vieses dos estudos históricos à luz de memórias e a consolidação de nosso modelo de Pesquisa Narrativa, com suas peculiaridades relacionadas a contínuas reconstruções autobiográficas em torno de diferentes fontes de memórias a serem selecionadas para compor nossas histórias de vida.

Esse olhar e recorte metodológico ganharam especial sentido com o aporte teórico e reflexões de alguns artigos e capítulos de livros em torno dessa modalidade de investigação e de produção de conhecimentos. Dentre esses selecionamos, em ordem de leitura e aprofundamento e como quadro para fundamentar a busca, seleção e a forma de utilizar as nossas fontes de memórias, os trabalhos de Dosse (2015),

Creswell (2014), Avelar e Schmidt (2012), Delory-Momberger (2012) e Abrahão (2003).

1.2 GÊNERO BIOGRÁFICO COMO METODOLOGIA

O método autobiográfico é o termo que decidimos empregar para nos referir aos fundamentos teórico-metodológicos e conjunto de procedimentos mobilizados para construção e análise dos dados e resultados de nossa pesquisa. Esse termo foi escolhido por estar mais próximo do sentido que estamos empregando na tese e pela forte relação semântica com o “Gênero Biográfico”, tratado por Dosse (2015); Esse aporte teórico-metodológico nos serviu de fonte para a construção de uma descrição e análise histórica aprofundadas das biografias, como fundamentos de nossa base metodológica.

Nessa concepção, em nosso entendimento, há um sentido mais amplo que abarca uma pluralidade maior de caminhos, como o que escolhemos, para definir o Método Autobiográfico que usamos em nossa pesquisa e que dialoga com o sentido empregado pelos outros referenciais que utilizamos.

Em torno da ideia da biografia, Dosse (2015, p. 18) apresenta, no título de sua obra “Desafio Biográfico – Escrever uma vida”, a ideia comum às diferentes denominações empregadas, a da relação com o “escrever uma (história de) vida”, sobre a qual destaca que:

O domínio da escrita biográfica tornou-se hoje um terreno propício à experimentação para o historiador apto a avaliar o caráter ambivalente da epistemologia de sua disciplina, a história, inevitavelmente apanhada na tensão entre seu polo científico e seu polo ficcional. O gênero biográfico encerra o interesse fundamental de promover a absolutização da diferença entre um gênero propriamente literário e uma dimensão puramente científica – pois, como nenhuma outra forma de expressão, suscita a mescla, o caráter híbrido, e manifesta assim tensões e as conivências existentes entre a literatura e as ciências humanas (grifo nosso).

Logo, depreende-se uma definição que está relacionada a sua posição entre fronteiras, o que revela essa face a que Dosse chama de caráter “híbrido” e suas reconhecidas tensões.

Não obstante a essa definição de François Dosse, é importante ressaltar que, nesse tipo de pesquisa, existem outras nomenclaturas. Algumas delas estão mais relacionadas ao(s) sujeito(s) da(s) biografia(s), outras às técnicas ou critérios para

definir fontes de dados, à forma ou perspectivas teóricas de reflexão e de análise de dados e tratamento dos resultados, além da forma de apresentação dos resultados ou modelos e estilos marcantes de linguagem em sua expressão, época de origem, vínculos específicos com determinadas áreas do conhecimento, ou campo intelectual, na acepção de campo bourdiano, por exemplo.

Entre as terminologias associadas ao método biográfico, encontramos algumas denominações, entre as quais, Abrahão (2003) refere História de vida, Biografias, Autobiografias e Memoriais; Creswell (2014) cita Pesquisa Narrativa, Estudo biográfico e Autoetnografia; Delory-Momberger (2012) emprega o termo Pesquisa Biográfica; Avelar e Schmidt (2012) mencionam os termos Grafias da vida, Autoetnografias, Escritas de si, Ego-história, Escritas biográficas e Memórias; Bourdieu (2005), que citamos anteriormente, definia um conceito próprio no seu último trabalho, o de autoanálise biográfica.

Assim, no contexto do gênero biográfico, como metodologia para a pesquisa, o método autobiográfico se revelou em nossa plataforma metodológica fomentando as buscas e as construções das diferentes partes de nossa tese. Para compreender como ele se configurou em nossa pesquisa e contribuiu para a organização das diferentes nuances da investigação aos resultados da tese, apresentamos sua estruturação em tópicos para delimitá-los.

1.3 OBJETOS E SUJEITOS DA PESQUISA NA TESE

1.3.1 Fenômeno-Objeto

Como objeto e foco de nossa pesquisa, temos as excursões a campo, tal como um empreendimento humano presente em diferentes épocas, culturas e sob diferentes nuances e situações que trataremos mais detalhadamente no quadro teórico-conceitual desta tese.

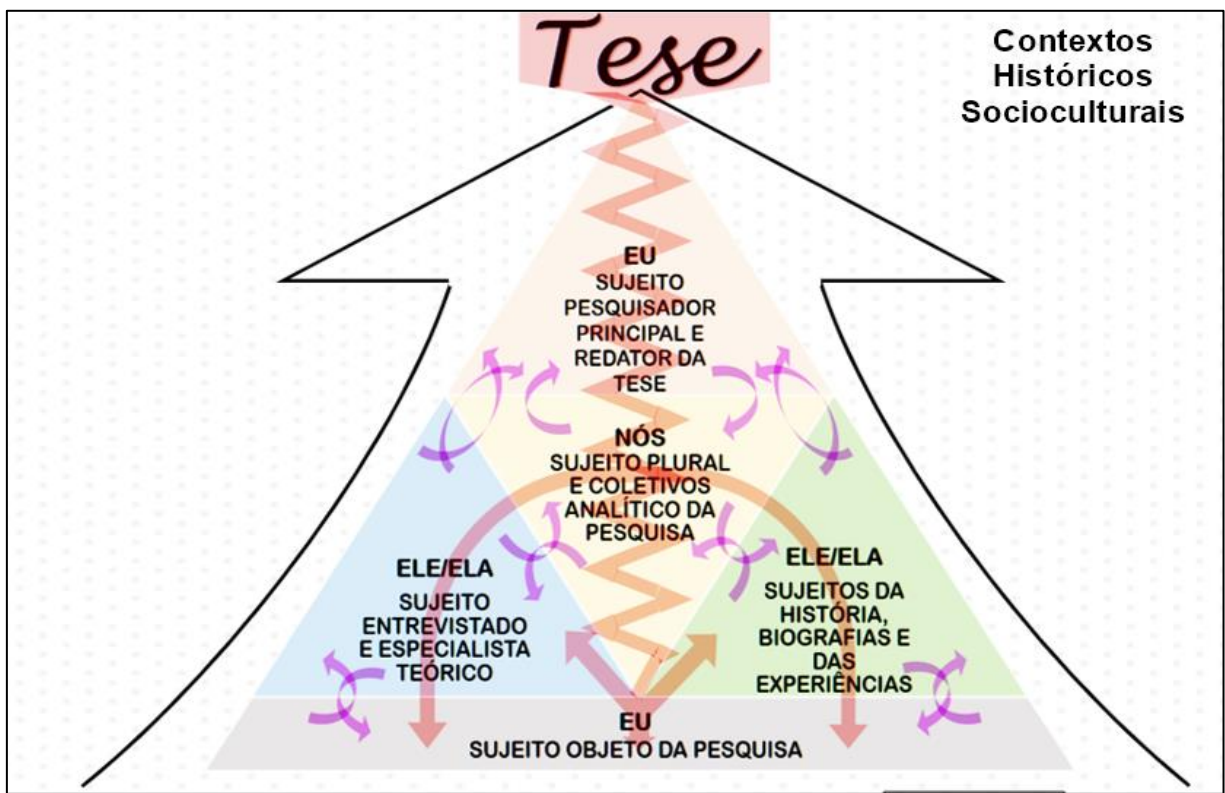
Como empreendimento humano, as excursões a campo existem como um fenômeno da experiência em diferentes histórias de vida de pessoas. Em nossa pesquisa, as experiências com excursões a campo, como fenômeno-objeto investigado, foram empregadas como critério temático para serem o viés das reconstruções de memórias nas narrativas da tese. Por esse motivo, tanto o conceito

de experiência, quanto o de excursões a campo serão mais aprofundados e delimitados no quadro teórico inicial.

1.3.2 Sujeitos da Pesquisa

Do texto desta tese, emergem diferentes sujeitos, os quais distinguimos por seus papéis na pesquisa e na escrita deste texto. Eles se relacionam conforme ilustra a Figura 1.

Figura 1 – Triângulo dos sujeitos e suas relações que sustentam a pesquisa e a tese



Fonte: Criação do autor

A figura mostra os sujeitos e suas relações de cima para baixo, onde o sujeito-objeto sustenta toda a pesquisa e tese e tem uma relação de tensão com o sujeito-pesquisador, com papéis diferentes, conforme explicitamos a seguir:

1.3.2.1 Sujeito-Objeto das Narrativas Autobiográficas de Si (EU):

Estamos nos referindo aqui ao sujeito autobiográfico de si, das experiências e histórias de vida autobiografadas que constituem o corpo principal da tese. Esse sujeito é responsável pelo resgate e pela

reconstrução das memórias narrativas das experiências vividas e lembradas à luz da época em que ocorreram. Ele tem sua identidade revelada nas narrativas em primeira pessoa do singular (**eu**), com relatos em um **passado-passado respectivo de cada época e fase formativa das histórias de vida**, como sujeito das experiências reconstruídas nas narrativas principais, vinculadas ao fenômeno-objeto e às experiências com as excursões a campo.

1.3.2.2 Sujeitos-Especialistas de Narrativas (ELES/ELAS):

Esses sujeitos aparecem em citações a respeito de suas narrativas, com base em alguns significados obtidos de fragmentos de suas histórias de vida autobiografadas em entrevistas não publicadas. Os especialistas são professores entrevistados na fase inicial da pesquisa, com vistas, à época, de sobrepor suas experiências formativas e profissionais em relação às respectivas vivências com práticas de campo, sem correlacionar à experiência da pessoa do pesquisador principal da pesquisa, autor da tese. Porém, com as mudanças do curso da pesquisa e seus consequentes reajustes, alteramos nossos horizontes de pesquisa e focamos, principalmente, nas experiências e história de vida do pesquisador. Entretanto, tendo em vista que as análises feitas das entrevistas já contribuíram com provocações e reflexões sobre nossa problemática, resolvemos empregar tais conteúdos na condição de especialistas e como parte de nossas referências, respeitando suas singularidades e não mais aprofundando em cada uma de suas narrativas. Por meio desses relatos, construímos algumas pontes de correlações com as experiências e história de vida do sujeito-objeto (**eu**) e de forma a dialogar com as nossas reflexões, como sujeitos pesquisadores (**nós**) desta tese. Tais sujeitos, quando evocados em nossas análises, aparecem em **terceira pessoa** (**eles**), **identificados nominalmente** em um **passado-passado, por meio de** citações indiretas e com a respectiva referência em notas de rodapé, como narrativas ainda não publicadas.

1.3.2.3 Sujeito-Pesquisador de Identidade Singular (EU):

No bojo metodológico da pesquisa, é responsável por compor as narrativas autobiográficas com a operação (ou tentativa) de distanciamento de si, de um **passado-presente da escrita narrativa da tese**, que redigiu este texto e que se mantém ocultado das narrativas. Porém, atua dando voz e fomentando as diferentes identidades dos demais sujeitos na tese, inclusive, sendo parte.

1.3.2.4 Sujeitos-Pesquisadores de Identidade Plural (NÓS):

Aparecem nas narrativas mais analíticas e distanciadas da condição de pesquisador. É parte de um grupo da escrita analítica que tem sua identidade revelada na escrita das análises distanciadas de si, em um **passado-presente da pesquisa**, para tentar olhar para, junto a outros – representando um grupo do passado-presente da pesquisa em curso, analisando as experiências das diferentes fases de vida formativa do sujeito-objeto, se autoanalisando em uma narrativa em **primeira pessoa do plural (nós)**. Nessa condição, aparecemos nas narrativas construindo os contextos histórico-culturais mais amplos. Além disso, analisamos as relações desse contexto sobre a respectiva fase e época de seu acontecimento na trajetória formativa do sujeito-objeto. Fomos nós que construímos o texto com o referencial teórico e a delimitação inicial dos conceitos principais da pesquisa e que utilizamos dos mesmos como aporte teórico para dialogar com as narrativas das histórias de vida autobiografadas. Ademais, somos responsáveis pela construção de correlações com as fases formativas e respectivas situações das narrativas autobiográficas dos especialistas entrevistados na fase inicial da pesquisa, já admitindo suas singularidades enquanto sujeitos de suas histórias.

1.3.2.5 Outros Sujeitos (ELES):

Nas narrativas, ao se reconstruir memórias com representações de situações de acontecimentos passados, trazemos muitos personagens como parte das histórias de vida de seus respectivos sujeitos. Porém, em nossa pesquisa, embora consideremos suas respectivas

dimensões individuais, como sujeitos que participam de nossas, de outras e de suas próprias histórias, eles são considerados apenas no contexto das situações específicas em que foram mencionados, tais como os pares dos grupos familiares, formativos e profissionais. Há ainda alguns sujeitos que ocupam a posição de informantes de memórias. Nas biografias, os informantes são sujeitos de diferentes vínculos sociais ou com o objeto de nossa pesquisa, que podem estar vivos, ou não, mas que têm o seu valor reconhecido como fonte de memórias verbalizadas, escritas ou produzidas na forma de fotografia, e textos presentes na pesquisa ou retidas na memória do biografado. Quando mencionados, esses sujeitos aparecerão em nossas análises em **terceira pessoa** (eles), porém, **não necessariamente identificados nominalmente** em um **passado-passado**.

1.4 TEMPORALIDADE E ESPACIALIDADE DOS FRAGMENTOS E PASSAGENS

De acordo com as ideias de Delory-Momberger (2012) sobre a temporalidade da experiência nas biografias, o tempo biográfico reside forçadamente vinculado ao tempo das experiências biografadas, com dimensões a partir dessas experiências. Logo, o recorte temporal que estabelecemos na pesquisa é uma delimitação tendo em vista o tempo e a vida formativa do sujeito-pesquisador autobiografado na pesquisa, à luz de sua percepção enquanto parte do seu núcleo familiar de convívio, até o presente-passado da pesquisa que levou a esta tese.

Conforme é sugerido por Dosse (2015), a perspectiva de unidade em torno dos acontecimentos reconstruídos é tomada como referência para se estabelecer o contexto histórico das memórias. Nesse sentido, o sujeito da biografia foi considerado como unidade para levar à história, como pano de fundo da narrativa e, ao mesmo tempo, os limites dessa história também foram definidos à sombra das situações e experiências dessa construção. Assim, os horizontes históricos construídos para contextualizar as situações e histórias de vida nas diferentes fases formativas do sujeito foram construídos a partir do sujeito como unidade de referência, bem como de suas experiências de história de vida pessoal.

De forma semelhante, quanto à ideia de unidade para referência de reconstrução de “panos de fundo” históricos, em relação ao sujeito das histórias,

Dosse (2015) também destaca a importância de se considerar o lugar dos acontecimentos vividos e reconstruídos, em sua dimensão histórica, como outra importante base hermenêutica para a reconstrução das narrativas de vida biografadas. Delory-Momberger (2012), por sua vez, sugere a dimensão a partir da unidade social do indivíduo que é biografado, realidade que está relacionada ao entendimento que trouxemos de Dosse.

Nesse sentido, a dimensão de espaço para as histórias de vida também foi construída de forma associada aos lugares presentes nas narrativas, envolvendo o seio das relações de convívio familiar na fase inicial da vida do sujeito e daqueles relacionados aos percursos formativos formais e profissionais posteriores, das diferentes instituições e lugares geograficamente definidos.

1.5 ESCRITA NARRATIVA E AUTOBIOGRÁFICA

Ao longo de sua obra, Dosse (2015) apresenta diferentes materiais que podem servir de fontes históricas simbólicas com significados históricos específicos na memória ou, até mesmo, como objetos que possam desencadear a lembrança de eventos esquecidos.

Esse autor considera que qualquer discurso narrativo produzido em uma biografia sobre terceiros ou em uma autobiografia, seja ele mais ou menos distanciado de si, com maior ou menor riqueza de informações e detalhes, é por natureza uma construção depreendida de seleções e escolhas de memórias, por parte daquele que a constrói, revelando assim perspectivas reflexivas e analíticas, e não como um espelho idêntico ao fato, haja vista que cada acontecimento é produto do seu tempo e de diferentes relações intersubjetivas. Nessa perspectiva, diferentes objetos e situações são considerados como “material biográfico”, como fontes de reconstruções biográficas (DELORY-MOMBERGER, 2012).

Abrahão (2003) e Creswell (2014) citam diferentes possibilidades de fontes de dados para reconstrução das memórias e de história nas pesquisas biográficas, envolvendo desde sujeitos informantes, como documentos pessoais, institucionais, cartas e correspondências, fotografias, pinturas, vídeos, entre outras possibilidades de registros. Porém, as entrevistas, conforme é salientado por Delory-Momberger (2012), consistem em um meio de destaque para a construção de biografias, em função de possibilitar apreender aspectos da singularidade dos sujeitos.

1.5.1 Reconstrução de Memórias Autobiográficas de Si

Os resgates de lembranças foram as principais fontes de memórias reconstruídas mentalmente pelo sujeito para compor as histórias e experiências que permearam a tese. Esse trabalho ocorreu em diferentes momentos e circunstâncias ao longo do tempo da pesquisa da tese, envolvendo desde reconstrução de cronologias, busca por informantes familiares e outros círculos sociais formativos, como redes sociais virtuais, acervos pessoais de fotografias de família, instituições, documentos, além da leitura de obras teóricas históricas relacionadas ao contexto histórico-cultural e geográfico das experiências e histórias de vida.

Tais materiais biográficos funcionaram tanto como gatilhos, impulsionando o acesso ao que estava oculto pelo esquecimento, ou serviram como fonte direta de memórias e cenários históricos, como fotografias e publicações históricas.

Nas situações intencionais e planejadas com vistas à reconstrução de acontecimentos vividos retidos na memória, os registros foram feitos na forma digital diretamente no computador pessoal do pesquisador em arquivos de pastas do banco de dados destinado à tese. Nos momentos adversos aos organizados ou direcionados intencionalmente, as memórias surgiam involuntariamente, em diferentes momentos e circunstâncias. Nesse caso, os registros eram feitos utilizando-se do aparelho móvel de telefonia celular e registros multimídias, smartphones, consistindo desde textos digitados em programas informacionais dessas tecnologias de comunicação, tais como aplicativos de registro de som, imagem e textos de acesso privado.

Os conteúdos desses registros eram salvos e compartilhados virtualmente, via programa de comunicação e compartilhamento entre as tecnologias envolvidas, do *smartphone* para o *notebook*, onde concentrávamos nossas coleções de fragmentos de memórias relacionadas ao nosso objeto-fenômeno e às fases de vida formativas que havíamos definido para organizar a autobiografia e compor os capítulos da tese.

Construímos também um acervo de imagens gravadas em multimídias informacionais. Tal acervo foi construído com fotografias digitais:

- a. pessoais e de familiares do sujeito da autobiografia de si;
- b. aéreas e em solo, de fontes diversas e desconhecidas, disponibilizadas pelo Arquivo Público do Distrito Federal e Órgãos da Administração Pública do

Distrito Federal e do Governo Federal, como o Museu da Educação do Distrito Federal;

- c. obtidas pela cópia de versões disponíveis em documentos e publicações impressas;
- d. disponíveis em sítios virtuais de organizações diversas, acessíveis pela rede mundial de computadores.

Os fragmentos foram incorporados à trajetória, obedecendo às fases do percurso formativo-profissional do sujeito-objeto, pesquisador principal da pesquisa e autor deste trabalho.

Em cada fase, as narrativas eram construídas em movimentos de aproximação e de distanciamento, buscando especificidades dos sujeitos, objetos e lugares e suas respectivas condições histórico-culturais, imaginadas à época dos acontecimentos e também à luz de saberes reconhecidamente da formação reflexiva mais recente.

Assim, prosseguimos em uma contínua transformação dos registros das memórias, de forma menos elaborada e superficial para reformulações mais reflexivas, onde analisávamos aspectos relacionados às condições dos sujeitos envolvidos com as experiências, também na condição de pessoa biopsicosociocultural.

Além de narrativas na forma textual, as análises e reflexões envolveram também a construção de figuras, entre outras representações simbólicas relacionados ao nosso fenômeno-objeto de estudo e os respectivos condicionantes que identificávamos.

1.5.2 Narrativas Autobiográficas

As entrevistas são técnicas de obtenção de informações por meio da arguição do pesquisador a um sujeito de interesse, o qual fornece as informações que podem conter dados de importância para análise posterior. Essa técnica de obtenção de dados para investigação possui algumas variações que estão relacionadas ao nível de liberdade ou flexibilidade do pesquisador diante do entrevistado, podendo variar de uma entrevista livre, semiestruturada, até uma técnica mais objetiva e bem delimitada e definida, que é a entrevista estruturada.

Segundo Lüdke e André (1986), a entrevista semiestruturada é um modelo aplicado pelo observador que se caracteriza por um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o pesquisador faça as necessárias adaptações no decorrer da entrevista. Foram realizadas entrevistas individuais e com questões abertas, permitindo, conforme delimita Lefevre e Lefevre (2005), que o pensamento, como um comportamento discursivo e fato social individualmente internalizado, pudesse se expressar.

Os roteiros dessas entrevistas foram formulados com perguntas pertinentes à temática da pesquisa e com vistas a reunir a opinião e as narrativas autobiográficas a despeito de suas experiências e visões sobre as excursões a campo na educação básica e na formação inicial de professores.

Nesse sentido, empregamos apenas algumas ideias-síntese, como referência de saberes das respectivas experiências e trajetórias formativas como citações indiretas de algumas condições que dialogavam com o novo percurso, com o qual decidimos prosseguir na pesquisa. Por esse motivo, resolvemos não disponibilizá-las integralmente como parte de nossa tese, optando por referi-las na condição de narrativas não publicadas, mas assumindo a possibilidade de publicá-las em outros contextos e obras, a ser combinada com os respectivos entrevistados e com outras perspectivas.

Nesse sentido, essas citações relacionadas a narrativas autobiográficas referem-se às professoras Myriam Krasilchik e Nídia Nacib Pontuschka, da Universidade de São Paulo, as quais foram obtidas por entrevistas realizadas no primeiro semestre do ano de 2016, no espaço do prédio da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

Myriam Krasilchik é professora titular aposentada da Faculdade de Educação da USP, instituição onde fez toda a sua educação superior, com graduação em História Natural, Doutorado em Educação e Livre Docência. Em nossa pesquisa, como colaboradora deste trabalho, foi entrevistada na condição de professora da área de ensino de biologia da mesma universidade.

Nídia Nacib Pontuschka, já falecida, era à época da pesquisa, professora sênior aposentada, na Faculdade de Educação e professora colaboradora no Departamento de Geografia da FFLCH, ambas as funções exercidas na Universidade de São Paulo. Graduada em Geografia, mestre em Geografia Humana e Doutora em Educação, todos também pela USP. Como colaboradora deste trabalho, foi

entrevistada na condição de professora da área de ensino de geografia dessa instituição.

Em um segundo momento, foram obtidas narrativas a partir de entrevistas com professores da Universidade de Brasília. Um deles exercia as funções de coordenador do curso de Licenciatura em Geografia e professor de disciplina da área de metodologia de ensino de Geografia, e a outra tratava-se de uma professora que exercia o papel de coordenadora do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Nesse contexto, foram entrevistados os professores Fernando Luiz Araújo Sobrinho e Maria das Graças Machado de Souza.

A entrevista com o professor Fernando Sobrinho ocorreu no segundo semestre do ano de 2016, no Instituto Central de Ciências – ICC, na sala dos professores do Departamento de Geografia. Já a Professora Maria das Graças Machado foi entrevistada em sua sala no prédio do Departamento de Botânica do Instituto de Ciências Biológicas, ambos da Universidade de Brasília – UnB, no Campus Universitário Darcy Ribeiro.

Fernando Luiz Araújo Sobrinho é professor adjunto e chefe do Departamento de Geografia da Universidade de Brasília. Ele é graduado em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia, mestre em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de Brasília e doutor em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia.

Maria das Graças Machado de Souza é professora adjunta no Departamento de Botânica do Instituto de Ciências Biológicas da Universidade de Brasília. Graduada em Ciências Biológicas pela mesma instituição, é mestre em Botânica pela Universidade Federal do Paraná e doutora em Ecologia e Recursos Naturais pela Universidade Federal de São Carlos.

Em um terceiro momento, foram entrevistadas quatro professoras do Núcleo de Educação Científica do Instituto de Ciências Biológica – IB/UnB, na condição de professoras de disciplinas da área de ensino de Biologia. Nesse contexto, foram entrevistadas as professoras Maria Luíza de Araújo Gastal, Maria Rita Avanzi, Zara Guimarães e Cristina Rosso.

As entrevistas de origem dessas narrativas ocorreram no primeiro semestre do ano de 2018, principalmente nas dependências do Núcleo de Educação Científica – NECBio/IB/UnB, entre outros ambientes, a critério dos entrevistados.

Maria Luiza de Araújo Gastal é professora adjunta no Instituto de Ciências Biológicas da Universidade de Brasília. É bióloga pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mestre em Ecologia pela mesma Universidade, doutora em Ecologia pela Universidade de Brasília e pós-doutora em Ciências Humanas pela Universidad de Buenos Aires. Além de professora do Núcleo de Educação Científica do Instituto de Ciências Biológicas - NECBIO/UnB, ela também está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPGEC/UnB).

Maria Rita Avanzi é professora adjunta no Instituto de Ciências Biológicas da Universidade de Brasília. Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista, é mestre e doutora em Educação, ambos os títulos conquistados junto à Faculdade de Educação da USP. Ela também possui vínculo com o PPGEC/UnB.

Zara Faria Sobrinha Guimarães é professora no Instituto de Ciências Biológicas da Universidade de Brasília. Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Santa Úrsula do Rio de Janeiro, é mestre em Educação e Meio Ambiente pela Universidade Federal de Mato Grosso e doutora em Educação pela Universidade de Brasília.

1.5.3 Construção de Contextos Históricos para as Narrativas

Como parte do processo de construção dos contextos históricos, foi realizada uma pesquisa documental, a qual se consiste em uma forma de obtenção de dados ou informações por meio de documentos, recentes ou retrospectivos, porém com autenticidade reconhecida. O produto da pesquisa, segundo Lüdke e André (1986), pode mostrar informações novas, desconhecidas, como também, servir de parâmetro para outras análises de forma correlacionada com outras fontes e dados.

De acordo com Santos (2000), nesse tipo de pesquisa, podem ser utilizadas diferentes fontes, tais como tabelas estatísticas, cartas, pareceres, fotografias, atas, relatórios, obras originais de qualquer natureza – pintura, escultura, desenho, notas, diários, projetos de lei, ofícios, discursos, mapas, testamentos, inventários, informativos, depoimentos orais e escritos, certidões, correspondência pessoal ou comercial, documentos informativos arquivados em repartições públicas, associações, igrejas, hospitais, sindicatos etc.

No processo de seleção dos documentos, o pesquisador deve ampliar seus olhares para além do conteúdo em si, abrangendo o contexto, bem como a forma e o papel dos documentos, haja vista se tratar de instrumentos para a compreensão de casos de histórias de vida ou de processos (FLICK, 2009).

Assim, foi feita uma pesquisa nos documentos institucionais legais, norteadores e estruturantes que possam apresentar alguma relação com o desenvolvimento das excursões a campo nas disciplinas dos cursos ou que possam evidenciar essas práxis sob o olhar da instituição, os possíveis reflexos nos cursos de formação inicial de professores investigados e na constituição dos saberes docentes sobre as excursões a campo.

Assim, os documentos investigados estiveram relacionados a 3 diferentes categorias estruturantes investigadas:

- a) da instituição – UnB universidade (UnB);
- b) do curso de Ciências Biológicas da UnB

Os documentos institucionais analisados no âmbito de cada categoria acima são:

- a) da instituição (UnB)

A) Plano Orientador da Universidade de Brasília

O Plano Orientador da Universidade de Brasília é um documento com 51 páginas, publicado no ano de 1962, à época da criação da universidade, pela Fundação Universidade de Brasília – FUB (instituída pela Lei nº. 3998 de 15 de dezembro do ano de 1961). Nesse documento, foram definidas as principais diretrizes, o seu plano piloto e estabelecidas as funções básicas da instituição, a saber: ampliar oportunidades de educação, instituir novas orientações profissionais demandadas pela economia brasileira, assessorar o poder público em todas as áreas do conhecimento e contribuir para o desenvolvimento técnico científico do País (FUB, 1962).

B) Plano de Desenvolvimento Institucional da UnB (PDI):

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é um documento quadrienal e a versão analisada teve sua vigência iniciada no ano de 2014, com término no ano de 2017, tendo sido aprovado pelo Conselho de Administração da Universidade de Brasília, presidido pelo então reitor da Universidade de Brasília, professor Ivan Marques de Toledo Camargo, em 18 de setembro de 2014 (FUB, 2014a).

O documento está organizado em 10 capítulos e possui um total de 112 páginas, apresentando, além dos princípios e visões da universidade, uma proposta com o planejamento geral para o funcionamento da instituição, em todas as suas instâncias administrativas e acadêmicas, para os seus quatro *campi* e centros de serviços da UnB localizados fora dos *campi*.

O PDI é uma proposta de planejamento elaborada para vigorar por um período de quatro anos consecutivos e, ao término do período, deverá ser revisto e, a partir da última versão, elaborado um novo Plano de Desenvolvimento Institucional para o quadriênio subsequente. Como parte integrante do PDI, consta o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), organizado de maneira integrada e consonante com o PDI.

C) Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI)

O PPPI é um documento orientador da instituição e que deve ser considerado por todos os cursos, nas respectivas coordenações e colegiados para a elaboração do Projeto Político Pedagógico dos Cursos (PPPC) e dos demais docentes para a elaboração do programa das disciplinas. Na Universidade de Brasília, o PPPI é parte do PDI.

D) Estatuto da Universidade de Brasília

O Estatuto e o Regimento Geral da UnB encontram-se reunidos em uma única publicação, de novembro de 2011, em um total de 81 páginas. Essa publicação está dividida em dois blocos ou partes estruturais. O primeiro bloco refere-se ao Estatuto, e o segundo ao Regimento Geral da UnB (FUB, 2011). Esses documentos contêm os princípios, os fundamentos e as bases estatutárias e regimentais sobre a organização e o funcionamento de toda a universidade.

Essa publicação única consiste em uma edição com emendas e alterações inseridas no Estatuto e no Regimento Geral, aprovadas pelo Conselho Universitário da UnB, por meio da Resolução nº. 29/2010, de 7 de dezembro de 2010, publicada no Diário Oficial da União – DOU nº. 21, de 31 de janeiro de 2011, página 124, Seção 1, e da Resolução nº. 7, de 24 de maio de 2011, publicado no DOU nº. 125, do dia primeiro de julho de 2011, p. 11, Seção 1 (FUB, 2011).

O Estatuto da Universidade de Brasília está organizado em seis capítulos-títulos, tendo sido publicado no DOU nº 7, de 11 de janeiro de 1994, em sua 8ª edição (FUB, 2011).

E) Regimento Geral da UnB

O Regimento Geral da Universidade de Brasília tem a mesma organização do Estatuto e surge como documento complementar a este, sendo formado por seis capítulos-títulos, tendo sido aprovado pela Resolução nº. 15, do ano 2000, pelo Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília - FUB, publicada no DOU nº. 80-E, de 25 de abril do ano de 2001.

F) Carta de Serviços da UnB ao Cidadão (CSC)

A Carta de Serviços da Universidade de Brasília ao Cidadão (CSC) é um documento publicado pela instituição e que atende à exigência do Decreto nº. 6.932, de 11 agosto de 2009 (BRASIL, 2009) e traz informações referentes aos serviços prestados pela instituição ao cidadão e à sociedade.

A CSC está organizada em 17 capítulos, com 146 páginas publicadas em um documento elaborado por uma comissão nomeada e instaurada pela Resolução nº. 08, de 24 de fevereiro de 2014, emitida pela reitoria da UnB.

A Construção e a Análise dos Dados da Pesquisa Documental

Nesta parte, buscamos caracterizar as percepções e concepções sobre as excursões a campo, expressas nos arquivos investigados, considerando que esses documentos podem influenciar as escolhas e as práticas profissionais dos docentes dos cursos de formação inicial de professores, sendo determinantes para a constituição dos saberes docentes.

Os documentos passaram por uma primeira leitura onde houve a demarcação no texto dos trechos que se mostraram correspondentes com a temática, direta ou indiretamente. Para essa demarcação, fizemos inicialmente uma pré-análise dos dados no texto, de forma a especificar os campos nos quais centramos maior atenção.

Após a pré-análise, procedemos com a descrição analítica, onde fizemos a construção de quadros de referência, orientado pelos eixos temáticos, pelas hipóteses e pelos conceitos pertinentes à pesquisa, buscando sínteses coincidentes e divergentes de ideias.

O quadro de referência foi construído na forma de tabela ou de planilha, para facilitar a análise descritiva e comparativa, tendo como referência eixos temáticos identificados no texto.

Na tabela, a primeira coluna corresponde aos eixos temáticos que deveriam ser identificados e caracterizados nas fontes documentais investigadas, onde, em cada linha, encontra-se um eixo temático correspondente. Já nas colunas seguintes, havia o espaço para as anotações sobre como eles se fazem presentes, conforme o caso.

O preenchimento do quadro de referência com os eixos temáticos se deu concomitantemente à análise dos dados.

Os eixos temáticos que esperávamos encontrar serviram como parâmetros iniciais que ajudaram a balizar a leitura e análise dos dados referentes aos documentos da instância superior, a da instituição - Universidade de Brasília. São eles:

- a) metodologias, modalidades didáticas e estratégias de ensino e de aprendizagem dos cursos de graduação, com foco nas excursões a campo e nas respectivas práticas correlacionadas (estudos do meio, coleta, experimentos, observação, interpretação, entrevistas, etc). Nesse eixo, buscamos identificar como o tema central da pesquisa aparece nos documentos;
- b) conceitos temáticos abordados e que podiam estar correlacionados com a prática de excursões a campo. Por meio desse tema, procuramos identificar ideias que podiam representar meios ou princípios passíveis de serem empregados para fundamentar a proposição ou a realização de excursões a campo, no âmbito dos cursos de licenciatura;
- c) espaços diversificados de ensino e de aprendizagem – características, potencialidades acadêmicas e formas ou recomendações de uso. Nesse tema, visamos identificar como esses espaços foram vislumbrados nos documentos, bem como as relações expressas com o ensino e a pesquisa;
- d) papel ou funções dos docentes e dos discentes nos processos de ensino e de aprendizagem. Sobre esse eixo, buscamos identificar se havia evidência na distinção de papéis entre docentes e discentes e quais eram esses papéis, sem perder de vista a relação entre eles;
- e) diretrizes ou orientações didático-metodológicas específicas para os cursos de formação inicial de professores e/ou das áreas de ciências – foco desta pesquisa. Nesse eixo temático, buscamos identificar se é dada alguma atenção especial a esses cursos, no que diz respeito à didática ou à metodologia de ensino, e como essa atenção é manifestada;

- f) abordagens que evidenciem preocupação com práticas de ensino diversificada, no que tange aos espaços, recursos e aos meios. Mediante esse eixo, buscamos evidências nos documentos, que denotem atenção e valorização à diversificação das práticas de ensino e como elas aparecem;
- g) disponibilização ou previsão de oferecimento de recursos que possam subsidiar o desenvolvimento de práticas diversificadas (materiais, equipamentos, veículos de transporte, fundos específicos para fomento etc). Nesse eixo temático, buscamos identificar os recursos ou suprimentos vistos como relevantes para consecução das práticas diversificadas, com base nas demandas, além de descrever como ocorre a distribuição desses recursos.

Para a análise dos dados referentes aos documentos norteadores dos cursos de formação de professores, o PPPC, os eixos temáticos que serviram como parâmetros iniciais e que ajudaram a balizar a leitura e análise dos dados foram os mesmos empregados na análise dos documentos da instituição, enumerados anteriormente, acrescidos dos seguintes parâmetros:

- h) as disciplinas do curso com previsão de excursões a campo. Buscamos identificar disciplinas já concebidas de forma correlacionada com essa prática.

1.5.4 Análise Temática de Manuais Didáticos Contemporâneos

Foram analisados, ainda, três volumes da coleção “Docência em Formação”, da editora Cortez.

A coordenadora da coleção, Selma Garrido Pimenta, afirma que a coleção “Docência em Formação” procura oferecer aos professores questões formativas básicas, buscando integrá-las às novas diretrizes curriculares, além de atender, de forma crítica, as orientações definidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011). Segundo a coordenadora, os livros da coleção têm como propósito

“[...] fornecer aos docentes e alunos das diversas modalidades dos cursos de formação de professores (licenciaturas) e aos docentes em exercício, livros de referência para sua preparação científica, técnica

e pedagógica. Os livros contêm subsídios formativos relacionados ao campo dos saberes pedagógicos, bem como ao campo dos saberes relacionados aos conhecimentos especializados das áreas de formação profissional [...]” (BITTENCOURT, 2011, p. 13).

No contexto da coleção, forma objetos de uma primeira análise, de títulos e sumários, a coleção e seu 32 títulos, publicados até o ano de 2016, tendo como critério de seleção aqueles que faziam menção a atividades e práticas relacionadas direta ou indiretamente com as Excursões a Campo, inclusive, em sinonímias e em termos de diversidades de estratégias, práticas e método de ensino. Dessa primeira análise, foram selecionados três manuais para terem investigados os conteúdos dos respectivos capítulos que abordavam o tema de nosso interesse, são eles:

- 1) “Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos”, de Martha Marandino, Sandra Escovedo Selles e Márcia Serra Ferreira, 1ª edição, publicada em 2009;
- 2) “Ensino de História: fundamentos e métodos”, de Circe Maria F. Bittencourt, 4ª edição, publicada em 2011;
- 3) “Para ensinar e aprender Geografia”, de Nídia Nacib Pontuschka, Tomoko Lyda Paganelli e Núria Hanglei Cacete, 1ª edição, publicada em 2007.

Esses manuais foram selecionados, tendo em vista três critérios que julgamos relevantes para o nosso trabalho. Primeiro, por serem obras contemporâneas, voltadas para os docentes, estudantes e cursos de formação inicial de professores. Segundo, porque são de autoria de renomados professores e pesquisadores da área de didática e metodologia de ensino, das mesmas áreas da ciência – temáticas desta pesquisa – e que têm reconhecida experiência acadêmica com as excursões a campo (pesquisa e ensino), objeto de nossa investigação. Por fim, como terceiro e último critério, em função das três obras destinarem capítulos específicos para tratar o tema, no contexto das áreas de ciências da vida (Biologia) e de ciências humanas e sociais (Geografia e História).

Os manuais não foram analisados em sua totalidade, mas apenas os capítulos específicos, que tratam do tema “excursões a campo” em suas diferentes acepções. A partir da leitura dos textos dos manuais, foi realizado um fichamento de cada manual, independentemente, extraindo os trechos que apontassem para a caracterização das excursões a campo, evocando as concepções evidenciadas nas

obras e as sugestões quanto à prática na educação básica. Com base nos extratos dos três manuais, foi realizada uma análise comparativa, buscando as ideias convergentes, divergentes e complementares de cada obra sobre excursões a campo.

2 EXPEDIÇÕES A CAMPO – CONCEITOS ESSENCIAS

2.1 EXCURSÕES – MOVIMENTOS DE SAÍDAS E VIAGENS

Enquanto objeto de estudo, as excursões a campo têm papel central em nossa pesquisa. Assim, tendo em vista os diferentes sentidos que podem emergir dessa terminologia, além das próprias etimologias das palavras que a compõem, achamos necessário iniciar esse quadro teórico trazendo não apenas o significado implicado por ela em nossa tese, mas também a justificativa de nossa escolha por esse termo em diferentes situações da escrita e, ao mesmo tempo, considerando outras terminologias com o mesmo sentido, presentes em diferentes fontes bibliográficas.

Dessa forma, tendo em vista o cerne educativo de nossa pesquisa, trazemos uma definição cuja centralidade está na educação, a de “estudos do meio”. Esse conceito é definido, por Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) e Bittencourt (2011), como um modelo de prática educativa escolar interdisciplinar entre outras especificidades particulares, conforme elas defendem em suas obras, analisadas mais adiante neste capítulo e que não têm o mesmo significado de excursões, embora, no contexto da nossa tese, as envolva.

Essa visão pode ser evidenciada na entrevista que nos foi concedida em 2016 pela professora Nídia Pontuschka, já falecida. Em sua trajetória e em alguns de seus trabalhos, ela se envolveu com diferentes experiências e estudos sobre o assunto, sendo que em um deles ela se reporta ao contexto da História da Educação Básica Brasileira, em especial, ao século passado, em que houve a ruptura de um modelo predominante de escolas anarquistas e o desenvolvimento de um novo ideário escolar e de práticas educacionais, marcado pelo Movimento da Escola nova. A autora registra que o movimento escola-novista esteve engatilhado com importantes intervenções no cenário filosófico, político e educacional do país, com o pragmatismo da corrente progressistas que buscava espaço no cenário educacional do país e que, por sua vez, abriu precedentes para um repensar das práticas educativas, onde as excursões a campo ganharam espaço, como “território” das práticas de estudo do meio (PONTUSCKA, 2007).

Essa autora, inclusive, explicita uma distinção entre os conceitos de estudos do meio e excursão, ao falar sobre como os professores confundiam estudos do meio

com outras atividades onde ocorriam excursão. Um extrato da narrativa de Nídia Nacib Pontuschka, realizada em 18/02/2016, quando era professora sênior aposentada da Universidade de São Paulo, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, cujo conteúdo não foi publicado, revela que

[...] estudar um barranco **é uma excursão que você vai lá** e estuda o barranco [...] em muitos lugares eles chamam isso de estudo do meio, **mas não tem nada de estudo do meio, é uma excursão**. Às vezes, **uma excursão como por exemplo, ir ao Play Center [...]** (PONTUSCHKA, 2016, no prelo).

Na fala da professora Nídia, observamos que a ideia de excursão está centrada no movimento de “ir”, independentemente de o que será feito no destino, seja estudar um barranco, seja brincar, no caso do “. Trata-se de uma concepção com a qual concordamos, uma referência metodológica para o professor repensar e definir suas práticas pedagógicas dentro e fora da escola.

As excursões a campo, nosso objeto de estudo, embora tenham emergido com esse caráter “de objeto” das experiências educativas formais escolares e universitárias, acabou tendo o seu horizonte ampliado para matizes que estão além do contexto educacional formal, incorporando em seu escolpo nuances de natureza diversa, como aquelas das situações informais da cultura familiar, da história da ciência e da prática profissional.

Esse horizonte foi ampliado com a mudança do percurso da pesquisa, ao incorporarmos a dimensão pessoal e coletiva da pessoa pesquisadora e parte do objeto de estudo, com o método autobiográfico, além das conseqüentes relações que construímos das visões e dos valores do sujeito-objeto e pesquisador deste trabalho para com esse tema em sua trajetória formativa, a qual precedia a trajetória escolar. Logo, rompemos com o contexto da educação formal escolar e universitária e, por isso, o uso do termo “estudo do meio”, para reunir nossas acepções nesta pesquisa, não condizia com esses novos contextos (não escolares). Não se trata de diminuir ou subestimá-lo frente à didática escolar, enquanto abordagem metodológica, apenas de delimitar a abrangência de seu significado e uso.

Nessa direção, optamos pelo termo “excursões a campo”, por ser mais amplo a partir de sua compreensão no contexto de nossa pesquisa e de sua abordagem na tese. Acreditamos que esse termo, em nosso contexto cultural de pesquisa, ficaria menos ameaçado por visões mais restritivas. Além disso, trata-se de um vocábulo que

dialoga com o sentido que empregamos para definir o nosso objeto de estudo e empreendê-lo em nossas reflexões e argumentos.

O conceito de “excursão” tem sua origem etimológica no termo “*excursio*”, do Latim, com a ideia de “sair” ou de “deslocação”, como deslocamento (GLOSBE, 2018; VIEIRA, 2016). Há um bom tempo, na língua portuguesa, o termo “excursão” tem em sua semântica a ideia de movimento a partir de um ponto ou lugar, ou seja, preserva o sentido de movimento, fato que observamos na definição expressa no início do século passado, por Figueiredo (1913, p. 843), ao apresentá-la como “jornada ou passeio, para recreio ou instrução a pequena distância do lugar em que se reside”. Esse sentido semântico permite a associação a outros termos de mesmo domínio, como viagem e passeio.

Considerando o uso de diferentes vocábulos para práticas associadas ao termo excursão, e dada sua relevância em nossa pesquisa, achamos conveniente ampliar nossa visão em torno de um acervo léxico de língua portuguesa para definir o conceito. A nosso ver, ao empreender tal intento, estamos zelando pela natureza linguística da palavra e incluindo toda a amplitude semântica do conceito principal em si e dos termos correlatos ou sinonímias.

Assim, buscamos pelas sinonímias convergentes em três dicionários de língua portuguesa, de títulos reconhecidos e de renomada autoria na literatura linguística da língua, a saber, os dicionários “Novo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa”, de Ferreira (2009), “Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa”, de Houaiss, Villar e Franco (2003) e Dicionário UNESP de Português Contemporâneo, de Borba (2004). Como resultado, observamos que, de forma geral, o conceito de “excursão” é tido como sinônimo de viagem, de expedição, de ida e de passeio (FERREIRA, 2009; HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2003; BORBA, 2004).

Essa amplitude é também considerada por Peixoto (2015) em um estudo antropológico sobre viagens, para defender a ideia de que, ainda que haja interesses prévios específicos para o empreendimento humano, o termo excursão assume um caráter de “vocação” para o viajante, a qual, independentemente da situação da viagem, carrega uma certa inclinação por essa prática, podendo assumir uma diversidade de desdobramentos e experiências além daquelas planejadas como objetivo da viagem, isso quando há um objetivo traçado.

Nesses termos, as viagens ou excursões podem ser praticadas por qualquer sujeito e ocorrerem de forma recreativa, ou não, com objetivos de exploração,

pesquisa de instrução ou de recreio, com ou sem guia, com ou sem itinerário determinado, aos arredores ou a longas distâncias, a partir de um ponto de saída/origem, como referência ao movimento entre lugares espacialmente distintos, conforme já mencionamos.

Então, assumimos também essa ideia de movimento, o de deslocamento físico a partir de um ponto. Assim, as excursões passam a se revelar sob diferentes contextos, situações ou eventos, desde aqueles mais pessoais e informais, como, por exemplo, a saída e o deslocamento do lar, como ambiente de morada, o domicílio, para outras localidades situadas a diferentes distâncias, até condições e situações mais formais, como em diferentes organizações sociais.

Aqui torna-se possível incluir como exemplo situações que podem ocorrer no contexto de empresas, entidades ou organizações de turismo, igrejas, até aquelas que constituem o foco principal deste trabalho – que se dão no âmbito educativo das escolas e universidades, ou seja, da educação formal. Ao mesmo tempo, não exclui, mas, ao contrário, inclui deslocamentos mais longos e distantes, como movimentos mais referidos com o termo “viagem”.

Nesse sentido, ao procurarmos por possíveis origens ou evidências de situações e vivências biográficas que contribuíram com esta nossa forma de compreender esse fenômeno, percebemos o quanto ela estava relacionada com nossas experiências e visões, como os saberes suscitados, e vinculada a lugares e a “movimentos” entre lugares, em ações de idas, saídas, passeios e de viagens em nossa trajetória de vida. Assim, as viagens revelam um sentido polissêmico, e o termo empregado para designar tal ação vai depender da situação que ela irá revelar, da cultura onde está inserida ou empregada e dos interesses de quem a aborda, de natureza intersubjetiva.

Em um estudo sobre viajantes e suas viagens, que perpassa reflexões em campos históricos, sociais e antropológicos, entre outros, em períodos entre 1930 e 1960, Peixoto (2015, p. 12) aborda esses deslocamentos como movimentos, chamando-os de viagens, apresentando uma classificação em “viagens de estudo, pesquisa e formação; viagens de passeio e turismo; de descoberta e/ou reconhecimento; viagens exteriores (deslocamentos no espaço) e interiores (modificadoras do *self*); viagens livrescas e expedições científicas” .

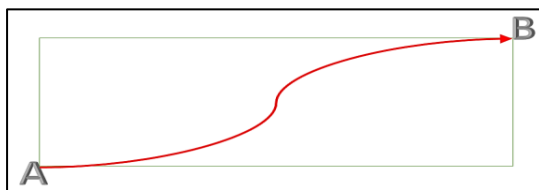
Porém, ao mesmo tempo em que sugere essa tipologia, alega que a noção de viagem evoca uma nuance de multiplicidade de manifestações intersubjetivas,

próprias da experiência, o que, por sua natureza, admite ou demanda, na prática, uma ampliação de seus significados que acaba por nos forçar a evitar circunscrevê-las em definições estritas ou em classificações unívocas (PEIXOTO, 2015). Nesse sentido, as viagens assumem configurações para além do seu objetivo ou caráter predestinado, mas também como vocação.

Seguindo essa linha de raciocínio, acreditamos que, para uma maior concretude no significado da nossa definição de excursão, não devemos nos prender à distância entre os pontos de referência para esse deslocamento, mas às condições ou características desses pontos, no que diz respeito a uma maior ou menor familiaridade ou atratividade dessas localidades com o sujeito, sem desconsiderar as características e particularidades do percurso desse movimento.

Assim, podemos depreender a noção de deslocamento entre um local ou ponto de referência (Figura 2), onde o sujeito está localizado, inserido ou onde desenvolve alguma rotina mais convencional (A), estando mais familiarizado, como, por exemplo, sua casa e suas dependências, sua escola ou uma sala de aula escolar ou da universidade, para outro ponto de referência (B), que pode ser desconhecido do sujeito ou menos familiar às rotinas, situações ou experiências culturalmente associadas ao ponto de referência ou origem (A).

Figura 2 – Representação da ideia básica de excursão como movimento



Fonte: Construção do autor.

Na Figura 2, a seta vermelha representa o movimento de um ponto (A), por um determinado espaço (retângulo), como meio até um outro ponto (B). Para Mapatse (2006), a ideia de deslocamento está associada à possibilidade de visualização de objetos, fenômenos e processos no seu ambiente. Por meio dessa prática, muitos aspectos antes abstratos e até mesmo desconhecidos pelos sujeitos das excursões podem ser percebidos no contato direto com a realidade mediante essa experiência. A distância envolvida com o deslocamento (entre A e B), já que também ocorre no espaço e tempo físico, pode dotar o percurso de diversas peculiaridades comuns aos

respectivos lugares e que podem ser diferentes, tanto do ponto de origem, quanto do de destino. Porém, a noção geográfica, ao definir pontos no espaço, “A” e “B” como coordenadas, expressa um sentido geográfico da excursão e seu movimento.

Contudo, além do movimento geográfico, as excursões, assim como a viagem, empreendem movimentos além dos horizontes físicos. Essas se ensejam na linha do imaginário, dos sentidos, das percepções do apreendido, ou seja, daquilo que é criado ou recriado na situação, de natureza imaterial (PEIXOTO, 2015). Essa face da viagem revela um elemento de sua natureza, o qual está relacionado à sua condição, como “experiência”, e que age intersubjetivamente.

Destacamos que, por trás dessa noção de excursão, enquanto movimento ou operação e fenômeno humano, não se depreende qualquer sentido ou significado quanto às causas ou motivações que provocaram a ação de se deslocar, os destinos ou itinerâncias dos deslocamentos, bem como as condições em que se deram e suas consequências.

Dessa forma, em nossa pesquisa, a ideia de excursão está associada tanto a movimentos no âmbito da cultura familiar, quanto àqueles relacionados a diferentes experiências, das mais informais às formais da vida escolar, universitária e da prática profissional.

2.2 CAMPO

2.2.1. Campo Bourdiano

Pierre Bourdieu não é tratado em nossa pesquisa como referencial teórico principal, muito embora algumas de suas obras tenham nos provocado algumas reflexões. Assim como ocorreu com a leituras de outros teóricos no âmbito do grupo de pesquisa da FEUSP, não nos dedicaremos sobremaneira ao aprofundamento de seus constructos. Porém, partindo da nossa perspectiva de experiência, assumimos que, mesmo intersubjetivamente, essas leituras e os saberes das experiências leitoras, tais como diálogos ou parcerias com os respectivos autores e suas obras, são considerados parte de nossas visões e história, ainda que muitas delas tenham sido esquecidas ou omitidas em tentativas de ocultação. Por esse motivo, seus respectivos constructos teóricos não serão aprofundados neste capítulo.

Porém, dada a dedicação e o valor que Bourdieu atribui ao significado de “campo”, procuramos fazer uma breve síntese do sentido desse termo, trazendo a acepção utilizada pelo autor. Esse sentido será empregado em alguns momentos em nossa tese, haja vista sua singularidade, pois difere de outros significados que estão associados às excursões a campo e a lugares de atividades, parte de nossa reflexão.

A noção de campo em Bourdieu é construída dentro de uma teoria de campos, conforme assinala Catani *et al.* (2017), a qual, por sua vez, está relacionada a outros conceitos com significados específicos como parte dessa teoria. Entre eles, destaca-se o de “*habitus*”, que também compreende certa complexidade em sua significação, mas que pode ser resumido como

produto de uma dialética [em uma situação em que está relacionado a um] sistema de disposições duráveis e transponíveis que integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma **matriz de percepções, apreciações e ações** e torna possível cumprir tarefas infinitamente diferenciadas graças à transferência analógica de esquemas ‘adquiridos numa prática anterior’ (BOURDIEU, 2002, p. 261, apud WACQUANT, 2017, p. 214, nota e grifo nosso).

Logo, a noção de *habitus* bourdiano está diretamente ligada à ideia que ele propõe para o sentido de campo, como um sistema particular de valores, interesses, visões, decisões e práticas incorporadas como disposições dos diferentes tipos de espaço. Nesse viés, a noção de campo bourdiano está relacionada com a organização e diversidade das nossas sociedades, onde o

cosmo social é constituído pelo conjunto desses microcosmos relativamente autônomo, como espaço de relações objetivas que são o lugar de uma lógica e de uma necessidade específicas e irredutíveis àquelas que regem outros campos. Por exemplo, o campo artístico, o campo religioso ou o campo econômico (BOURDIEU, 1980, p. 73, apud LAHIRE, 2017, p.64 - 65).

Percebemos, então, que o “campo” bourdiano está relacionado a uma ordem sociológica, de diferentes áreas, cada uma delas com um microcosmos ou conjuntura própria, podendo haver maior ou menor correlação ou independência entre eles.

Dada essa sua amplitude nas diversas sociedades, conforme assinala Lahire (2017), diferentes campos são objetos de estudos e exemplo de sua construção teórica, tais como o artístico, o científico, cultural, econômico, esportivo, filosófico, intelectual, jurídico, literário, político, religioso, universitário, da alta costura e do poder, por exemplo (CATANI *et al.*, 2017).

Usando essa concepção, percebemos que o nosso estudo perpassa horizontes de diferentes campos bourdianos, cada um deles com seus respectivos sistemas que os definem, seus *habitus*, sobre os quais poderíamos nos referir, como, por exemplo, desses campos em nossa pesquisa: científico, familiar, educacional, entre outros.

2.2.2 Campo - Movimentos em Viagens

Diferentemente da palavra “excursão”, cujo sentido delimitamos anteriormente, o termo “campo” apresenta uma amplitude linguística bem maior em nossa cultura, na língua portuguesa. Etimologicamente, a palavra “campo” tem origem no latim, “*campus*”, com significado relacionado a “plano”, como espaço ou lugar físico onde algo ocorre, se sucede ou existe (GLOSBE, 2018; VIEIRA, 2016).

Embora não seja nosso objetivo aprofundar nos diferentes domínios semânticos por trás da terminologia “campo” e “campus”, é importante considerar que, na sua etimologia, o significado da palavra original evoluiu para diferentes sentidos semânticos, inclusive dentro de um mesmo domínio lexical, sendo que alguns deles foram variavelmente utilizados em nossa pesquisa, como é o caso de “*campus*” e “campos”. Essas terminologias são empregadas aqui para se referir ao conceito utilizado por Pierre Bourdieu ou para se referir ao “campus” como espaço-lugar de uma universidade.

De forma semelhante, em função da evolução histórica da língua e dos regionalismos linguísticos, a palavra “campo” é utilizada para se referir a regiões interioranas, predominantemente rurais, ou a certa distância de aglomerados urbanos ou grandes centros metropolitanos, com distintas características sociais e histórico-culturais específicas (CARLOS; SOUZA; SPOSITO, 2018; ALVIM, 1998; MARINS, 1998).

Além disso, há também o uso relacionado a atividades e prática humanas, muitas vezes associadas a lugares onde se desenvolve alguma atividade ou conjunto de operações alheias a espaços fechados, como fora de laboratórios ou salas de trabalhos, estudos ou de pesquisa.

Percebemos, então, que o campo se traduz como um espaço que pode envolver toda uma região, em sua integralidade, seja ela uma área rural, urbana ou natural. Ou mesmo uma de suas frações ou parcelas com diferentes técnicas

humanas para sua ocupação, exploração, estudos, entre outros usos (MORANDI, 2003). Nesse sentido, incluímos a acepção relacionada a algumas práticas comuns às ciências e às técnicas, como lugares de trabalho, investigação e produção para diferentes profissionais, como cientistas, engenheiros, agrônomos e, até mesmo, educadores.

Com horizontes de uso em diferentes áreas da ciência, como o de “campo” magnético na física, esse termo pode assumir sentido variável, mesmo entre ciências de domínio conexo, conforme exemplificamos nas áreas das ciências da vida, como as ciências naturais abaixo:

- a) Botânica – uso do termo campo para se relacionar a uma dada característica da vegetação ou para tipo de vegetal, como as plantas campestres, em uma classificação artificial e didática¹ predominantemente formada por plantas herbáceas – as ervas² e comumente encontradas neste tipo de ambientes (BRESINSKY, *et al.* 2012).
- b) Ecologia – tem-se o uso de campo para se referir a um determinado tipo de bioma, como uma área com atributos climáticos, edáficos e biológicos próprios, tais como os “biomas de campo”, a exemplo das “pradarias” e “estepes” (RICKLEFS, 2003, p.103).
- c) Agronomia ou Ciências Agropecuárias – uso do termo para se referir a terrenos onde podem ser criados animais ou onde se cultiva ou é propício ao cultivo de espécies vegetais para consumo humano ou alimentação animal (forrageio), entre práticas correlatas, como os campos de pastejo e cultivo (BRESINSKY *et al.*, 2012).

Em comum, entre as três áreas acima, destaca-se uma outra acepção de “campo” como aquele relativo às práticas, ou seja, aos trabalhos de estudo ou pesquisa de seus respectivos objetos, na pessoa do cientista dessas áreas. Nesse contexto, qualquer lugar onde o objeto de estudo biológico, a vida ou o ser vivo, enquanto organismo, indivíduo ou fenômeno é visto como campo, seja um ambiente aquático marinho, de água doce, um deserto ou floresta. Todos os lugares são campo

¹ Classificação artificial que se refere a sistemas de classificação de organismos com determinadas finalidades, como a de diferenciar grupos, porém, sem atender integralmente a critérios da taxonomia ou sistemática, da área biológica.

² Planta herbáceas, as ervas típicas de ambientes campestres são plantas de organização morfológica mais flexível ao toque ou manuseio, por não possuírem órgãos rígidos, como madeira (pela menor concentração de lignina em seus tecidos). Isso as torna mais flexíveis e mais frágeis, em termos de sustentação (NABORS, 2012; EVERT; EICHHORN, 2014).

de estudo, trabalho e construção de saberes da área (REECE *et al.*, 2015; RAVEN, 2014; BRESINSKY, *et al.* 2012; NABORS, 2012; RICKLEFS, 2003).

Voltando-nos para o significado semântico de “campo”, procurando uma referência mais antiga, dada a amplitude a qual relacionamos esse conceito, para abordar o nosso objeto de pesquisa, encontramos em uma fonte do início do século XX uma definição em que o termo tem o seu significado relacionado a “terreno extenso e plano; planície. Terreno, fora dos povoados. Terreiro, dentro de povoação. Acampamento [...] Espaço, lugar [...] o mesmo que cemitério” (FIGUEIREDO, 1913, p. 357).

Encontramos o termo “campo” também como sinônimo de espaço delimitado, extensão de área, setor, terra ou terreno, zona, terreno ou local plantado, vegetação ou lugar onde podem ser desenvolvidas atividades humanas (FERREIRA, 2009; HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2003; BORBA, 2004).

O significado de campo, associado a uma área, espaço ou lugar, constitui-se de concepções que já fazem parte do vernáculo de nossa língua, comum em muitos dicionários da língua portuguesa, reportando sempre a esse sentido semântico. Então, reconhecemos como sentido semântico de referência para compor o nome do nosso objeto “excursões a campo” esse significado que é visto por nós como mais convencional do vernáculo da língua portuguesa e que, por sua vez, está fortemente associado a outros conceitos geográficos, em relação a um dado terreno, área, lugar, local ou região do espaço geográfico, como unidades conceituais da geografia (SANTOS, 1996). Essas unidades são partes dos saberes que apresentamos e defendemos em nossa tese.

É importante ressaltar que essa última ideia e definição para o conceito de campo não traz em seu significado elementos sobre sua estrutura e composição, bem como sobre o que se sucede nesse lugar, tanto em termos de fenômenos e aspectos naturais, quanto de empreendimento e ações humanas, individuais ou coletivas, do âmbito sociocultural. Ou seja, não está relacionado a atividades ou práticas que ocorreram, ocorrem ou que são passíveis de ocorrer em suas dimensões físicas e geográficas. Dadas essas características, torna-se passível de abarcar outros termos, como visitas técnicas, passeios escolares, aulas diversas, trabalhos de exploração, estudos, pesquisas, ocupação como território, moradia ou de produção, área de lazer e entretenimento, entre outros.

Nesse caminho, a ideia de campo como ponto ou lugar no espaço se aplica a diferentes situações e contextos ligados à nossa pesquisa e tese, como, por exemplo, aqueles dentro ou fora de:

- a) um lote ou quintal de uma casa;
- b) uma escola, suas salas e edifícios;
- c) edifícios de uma universidade;
- d) *campi* ou cidade universitária;
- e) ruas, praças, bairros ou outra região de uma cidade ou município;
- f) cidades, vilarejos, povoados, territórios e propriedades diversas;
- g) fazendas, sítios, chácaras e área naturais de preservação ou proteção ambiental, como parques e reservas naturais;
- h) instituições ou organizações sociais como museus, zoológicos, jardins botânicos, feiras-livres, exposições itinerantes, entre outras ocupações e manifestações socioculturais sediadas, provisoriamente ou não, em um dado lugar, como parte ou representação de patrimônios materiais e imateriais da história, de uma dada realidade e de diferentes culturas.

Então, percebe-se que o conceito de “campo” exhibe um vasto leque de sinonímias, mas com significados completamente diferentes, dado o campo semântico a que se refere. Focamos, então, nas definições e sinonímias associadas ao espaço físico, tendo em vista que nesse contexto temos a ideia de complementaridade e que confere o sentido à terminologia “excursão a campo”.

2.3 Excursões a Campo - Nossa Expedição

Tal como caracterizamos e definimos no tópico anterior sobre o sentido de campo que assumimos, o uso da palavra “campo”, associada como complemento à palavra “excursão”, originando o termo “excursão a campo”, foi empregado para compor significado e sentido que estamos empreendendo nesta tese. O objetivo é vincular ao sentido dessa expressão a noção de que a excursão se dá a um lugar, o campo, que é suscetível a operações humanas, como atividades, práticas e estudos diversos, de diferentes culturas e sob diversas intenções.

O termo “excursões a campo” também é conhecido e referido na literatura com essa noção que envolve a ideia de movimento e deslocamento de um ponto

(excursão) para um lugar “campo” onde se desenvolvem atividades diversas, tradicionalmente educativas, sejam elas do cotidiano familiar ou escolar (CRIMMEL, 2008; SOBEL, 2005; KRISHNASWAMI, 2002).

Nessa mesma direção, outros nomes que são associados a tal prática, e com o mesmo sentido, os quais são discutidos em nossas narrativas autobiográficas de si, são os de viagens, excursão, viagens de campo, visitas técnicas, passeios (escolares ou não), saída de campo, visita externa, saída escolar, viagens e excursões científicas, viagens e excursões técnicas, entre outros.

É importante salientar que o uso de um ou de outro determinado conceito varia conforme o seu contexto cultural e a época em que é considerado, revelando a historicidade de seu uso e significado. Como exemplo, as excursões a campo dos séculos XVII ao XIX, ainda que tenham semelhanças, como nos empreendimentos associados a práticas científicas tradicionais, possuem peculiaridades que estão ligadas às acepções de seus significados históricos, como as Viagens Filosóficas que

No caso específico dos séculos XVIII e XIX, o destino da viagem dos europeus foi quase sempre as colônias, com sua natureza desconhecida e com imenso potencial de exploração. A busca por terras longínquas iria além do espírito aventureiro do viajante, alcançando principalmente razões práticas, como o diagnóstico das riquezas dessas colônias (PATACA; PINHEIRO, 2005, p. 59)

Tais características residem, principalmente, no caráter mais ou menos filosófico dessas viagens, bem como nos níveis de interesses políticos que as condicionavam. Essas Viagens Filosóficas da coroa portuguesa, como primeiras expedições nos tempos coloniais, diferiam daquelas realizadas no século XIX por brasileiros que integravam as Comissões Científicas de Exploração, conforme salientam Pataca e Pinheiro (2005), nas quais o caráter de exploração naturalista era mais evidente, tendo havido, inclusive, viagens com forte contribuição para a História Natural no país.

Atualmente, embora menos comum no Brasil, o termo “viagem de campo”, com o mesmo sentido que empregamos na tese, de movimento ou deslocamento, é uma tradução do reconhecido termo da língua inglesa “*field trip*”, de práticas associadas a escolas, entre outras instituições e eventos, além da família, mas que procuram uma maior conexão com o mundo, em diferentes lugares do meio (CARROL, 2007; CRIMMEL, 2003; HERN, 2003; ZWINGER, 1993).

Assim, o “*field day*”, em tradução nossa como “dia de campo”, é uma dessas práticas comuns a algumas culturas estadunidenses, por exemplo, e que estão relacionadas aos diferentes valores dentro das práticas de excursão a campo, estimuladas como importantes experiências nessas culturas (MELBER, 2008; HERN, 2003).

Apesar do termo “excursões a campo” deixar em aberto a questão sobre o que se faz no campo diante de uma dada excursão, omitindo métodos, técnicas, materiais e muitos procedimentos relacionados ao que pode ser visto, feito, sentido, percebido, aprendido ou produzido em termos de operações e produto da ação humana, a terminologia acomoda a ideia de movimento, com a saída de um ponto “A” e, necessariamente, um ou vários destinos, como o caso do ponto “B”, como demonstrado na representação da Figura 1. Essa concepção abre caminhos para um leque de possibilidades a que nos referimos em nossa pesquisa sob o título de atividades de campo, as quais são tratadas neste capítulo, mais adiante.

Por fim, consideramos também que, a depender das distâncias entre a origem e o destino de uma excursão a campo, bem como a forma em que se dá o deslocamento e o tempo deste, entre outras variáveis da situação do “ir”, tal processo pode revelar experiências particulares aos sujeitos envolvidos, como no caso de excursões mais demoradas a longas distâncias entre origem e destinos.

O percurso da excursão a campo, nesse caso, enquanto uma viagem mais longa e atravessando diferentes espaços e lugares, pode fomentar significados particulares, entre outros comuns ou análogos às experiências em um dado ponto – como o lugar de chegada. Como parte do movimento de um lugar a outro a importância do percurso se dá em função de diferentes paisagens, sentimentos e experiências que resultarão integradas aos diversos momentos da excursão ou viagem, no passar do tempo em que a situação se dá (PEIXOTO, 2015).

Essa circunstância, em que “não há um ponto definido”, ilustrado na Figura 1, refere-se ao espaço representado pelo retângulo, entre os pontos de partida e de chegada. Essas referências, no contexto das excursões a campo, podem se referir a momentos de pausa na excursão, com finalidades diversas, ou mesmo com o transcorrer e o movimentar da pessoa excursionista ou viajante.

Na intersubjetividade das experiências, essas situações podem ser exemplificadas no caminhar entre lugares de origem e de destino, com diferentes pontos de observação e horizontes possíveis, alguns mais perto, outros mais

distantes, disponíveis por mais ou menos tempo, a depender da rapidez do movimento ou do transporte, nas percepções e sentidos de experiências em excursões sobre o cavalgar sobre um cavalo, no pedalar da bicicleta ou no viajar de carro, ônibus, trem, avião, navio, entre outros meios de transporte. Essas particularidades de nossa concepção de excursão a campo também se revelam na biografia de si, do pesquisador desta tese.

2.4 Excursões e Atividades em Campo

Para apresentar nossas bases de ideias em torno do objeto de nossa pesquisa, das experiências com excursões a campo, iniciamos com a fala da professora Nídia Ponthusca sobre a diversidade de práticas e já se utilizando de algumas terminologias, ao ser questionada sobre as práticas de campo, onde ela diz:

[...] faço uma **distinção entre trabalho de campo e estudo de meio**. O trabalho de campo, **ele pode ser de “n” maneiras**, né? Não posso... como eu fui já numa aula [...] estudar um barranco é uma excursão que você vai lá e estuda o barranco, um rio, são fragmentos do espaço, mas o estudo do meio é diferente porque você tem que fazer um planejamento mais globalizado e dentro desse planejamento globalizado é que você vai pegar aquilo que te interessa e isso faz parte do currículo, deve fazer parte do currículo do professor. Só que sabendo que em muitos lugares eles chamam isso de estudo do meio, mas não tem nada de estudo do meio, [...] é uma excursão, às vezes, uma excursão por exemplo, ir ao Play Center³.

Desse trecho de sua fala, podemos perceber claramente que a professora Nídia identifica como processos e operações diferentes os trabalhos de campo, as excursões e o estudo do meio, trazendo algumas de suas particularidades e a ideia de diversidade de práticas por trás do conceito de trabalho de campo. Tal tipologia alcança maior diversidade quando direcionamos nosso olhar de situações mais pessoais e informais para outras mais formais, intencionadas e com diferentes níveis de organização, como no caso dos trabalhos de campo realizados no âmbito da pesquisa e exploração científica, profissional e das práticas educativas da ciência e das práticas universitárias.

As diferenças devem-se ao objetivo de formação e exercício de determinados ofícios profissionais e que, por sua vez, podem repercutir como práticas educativas

³ Entrevista com Nídia Nacib Pontuschka, à época, professora sênior aposentada da Universidade de São Paulo, no primeiro semestre do ano de 2016, no espaço do prédio da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

escolares, nas quais inserimos o conceito citado de “estudos do meio”, o qual será discutido no próximo capítulo, ainda como parte de nosso referencial teórico.

Das situações descritas anteriormente, reportamos que as excursões a campo, como viés-objeto da autobiografia de si presente na narrativa desta tese, se dão sob diferentes contextos e para objetivos distintos. Elas ocorrem com diversas finalidades, de situações informais – das mais casuais, pessoais, familiares e não planejadas – a outras mais formais, envolvendo diferentes níveis de planejamento, no contexto de situações, instituições sociais e culturas específicas, com pretensões diversas, muitas vezes associadas ao que será realizado no destino, o campo ou meio.

Entre os diferentes condicionantes, há, por exemplo, a possibilidade de demandar recursos materiais e humanos, como apoio específico, entre outras relacionadas à sua concepção e origem, ao seu planejamento e à sua realização. Em comum entre todas elas, há apenas a operação de ida ao campo e a relação do homem com tal operação e com as condições com as quais ela se processa.

Na perspectiva informal pessoal e no âmbito familiar, as práticas ou atividades que envolvem a construção de saberes oriundos da rotina e do convívio social, à luz do ambiente doméstico e familiar, não possuem uma classificação precisa, haja vista sua natureza informal. Nesse cenário, suas características variam conforme as mudanças do espaço-tempo, as condições sociais de cada época e as respectivas tradições culturais de cada família, das quais trataremos em tópico seguinte.

Entretanto, em âmbito mais formal, como o das escolas, das universidades e aqueles relativos ao trabalho profissional, já existe uma tipologia que faz uso de terminologias empregadas e relacionadas às várias operações humanas, contextualizadas culturalmente por diferentes situações, também determinadas pelas condições do espaço-campo, contextualizadas histórica e culturalmente.

Essas denominações são reconhecidas por muitos termos, sendo referidas por diversos pesquisadores e também por sujeitos de vivências ou experiências correlacionadas a essas práticas. Porém, embora as terminologias não sejam as mesmas e possam denotar um determinado significado, muitas vezes elas são usadas para se referirem a uma mesma prática. Sua utilização, especialmente no contexto escolar, ainda é muito confusa ou variável (KRASILCHIK, 2008; PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007; LESTINGE; SORRENTINO, 2008; ROCHA; SALVI, 2010; BITTENCOURT, 2011; MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2011; TREVISAN; SILVA-FORSBERG, 2014).

Em comum, além de fazerem alusões aos deslocamentos de um ponto para outro, estão relacionadas ao contexto da operação que foi ou pode ser realizada no destino, como nos referimos enquanto campo e meio para procedimentos, entre métodos e técnicas diversas. Agrupamos esses termos em três situações, de acordo com o seu emprego mais ou menos comum aos contextos educativos formais, como o escolar e o universitário, que são marcas da trajetória formativa e histórias de vidas da autobiografia de si desta tese.

I) Situações diversas comuns a diferentes contextos, entre eles o educativo:

- a) viagens e variações como viagens – de campo, técnicas, escolares, educativas, educacionais, extraescolares, pedagógicas, filosóficas, científicas, naturalistas, turísticas, entre outras;
- b) excursões e variações como excursões – técnicas, educativas, pedagógicas, educacionais, didáticas, escolares, a campo, científicas, turísticas, entre outras;
- c) trabalhos de campo e variações como trabalhos de – campo, extraclasse, extraescolares, fora da escola, entre outros;
- d) pesquisa ou investigação de campo e variações como pesquisa e investigação – fora da escola ou de sala de aula, extraclasse e extraescolares, entre outras;
- e) passeios ou city tour e suas variações, como city tour ou passeios – escolares, educativos, extraescolares, externos, turísticos, entre outros;
- f) saídas de campo e variações como saídas – técnicas, de sala, da escola, extraescola, extraclasse, de estudo, entre outras;
- g) visitas externas e variações como visitas – técnicas, extraescolares, fora da escola, de estudo etc;
- h) trilhas e variações como trilhas – de campo, interpretativa, investigativa, explorativa, educativa, de educação ambiental, ecológicas, interativas, entre outras.

II) Situações diversas mais comuns a contextos educativos formais:

- a) estudos do meio e variações como estudos – de campo, do lugar, comunitários, da cidade, *in loco* ou fora da escola;
- b) atividades de campo e variações como atividades – externas, ao ar livre, extraclasse, extraescolar fora da escola, fora da sala de aula, entre outros;

- c) aulas de campo e variações como aulas – práticas, extraclasse, fora de sala, fora da escola ou extraescolares, entre outras.

III) Situações diversas incomuns aos contextos educativos formais básicos:

- a) expreimentos, coletas e observação de campo, como trabalhos de campo, entre outras.

2.4.1 Contextos Pessoais e Familiares – Dos Quintais às Ruas

Pensando nessas relações entre o homem e o meio a sua volta, é sabido que as interações do indivíduo com o seu meio se iniciam desde o seu nascimento, como parte necessária ao desenvolvimento biológico e psicológico do organismo, conforme Serrano (2016, p. 86) descreve:

Quando o bebê nasce, vem ao mundo com a capacidade para se autorregular através de mecanismos neurofisiológicos. **Uma vez em contato com o mundo exterior**, a auto-organização e a autorregulação é manifestada pela maneira como consegue **processar a informação sensorial e responder-lhe**, por exemplo, na suave transição entre os estados de sono e vigília. [...] Neste estado [...] de vigília [...] o bebê está no seu melhor para **responder a estímulos** [...] o que leva a que receba muitas informações dos músculos e **do meio**.

Nessa perspectiva, depreendemos que, desses primeiros contatos com o mundo exterior, recebendo e processando informações do seu meio, como estímulos, e respondendo a eles, ocorre uma continuidade ao longo da infância e que prossegue, de maneira geral, até o final da vida do indivíduo, enquanto organismo.

As interações com o meio transcorrem e se tornam mais complexas e diversas com o crescimento e desenvolvimento biológico e psicológico da criança, conforme a ampliação e diversificação de um contínuo “estímulo-resposta” do indivíduo com o seu meio, agregando interações parentais e com objetos que lhe são ofertados, até, posteriormente, ampliar sua autonomia e nível de interações com outros indivíduos e

o espaço onde a criança está inserida (SERRANO, 2016). Nesse contexto, se dão as diferentes relações familiares e da pessoa com sua vida doméstica, em família, como um grupo sociocultural de convivência diverso⁴.

A vida doméstica, em família, tem sua rotina variável em função de culturas e respectivas questões históricas e sociais de seus integrantes e dos lugares em que ela se manifesta, como a moradia do indivíduo. Algranti (1997) afirma que a organização dos espaços da casa e dos lugares onde elas eram construídas mudou bastante, desde os primeiros anos da colonização do Brasil pelos portugueses, até o intervalo entre os séculos XVI e XIX, quando os quintais começam a aparecer com mais frequência nos registros sobre a organização das habitações e do espaço doméstico.

O cotidiano das pessoas era, então, dependente e de rotina vinculada à organização desses espaços, onde as habitações variavam de senzala a casa-grande, onde

No campo ou na cidade, **nas casas dos ricos ou dos pobres**, a morada colonial não se restringia às áreas edificadas, ou à construção principal. **Quintais, jardins, pomares e hortas**, além de anexos, estes cobertos de telhas ou palha, eram geralmente **circundado por muros baixos que delimitavam o espaço doméstico**. [...] Essas áreas destinadas ao **convívio**, ao cuidado dos animais e à indústria doméstica forneciam também **produtos para a subsistência**. Era das **hortas e pomares** que vinham muitas vezes alimentos básicos (ALGRANTI, 1997, p. 91, grifo nosso).

Dessa organização do espaço doméstico e da família, entre as habitações e os quintais, emergiram diferentes rotinas e culturas familiares. A manutenção desse quintal, com criações e cultivos em hortas e jardins, tinha diferentes significados no convívio entre os membros do mesmo domicílio. Além de demandar a incorporação de cuidados específicos à família, eles também evidenciam diferentes culturas nessas tradições, como no caso dos jardins mais ou menos cuidados ou exuberantes, além

⁴ Como família, estamos considerando aqui um sentido mais amplo que não reduz apenas ao conceito tradicional com pai, mãe e filhos. Mas indo além desses, em configurações monoparentais (com um pai ou uma mãe), configurações mais complexas e diversas de níveis de relação e afeto, nos reportando à convivência social e afetividade, uma condição plural que inclui a convivência em orfanatos e creches, onde a instituição tem o papel de cuidado parental, além de uma gama de sujeitos que exercem esse cuidado, como pais e mães com diferentes orientações e expressões de gênero, o convívio com membros parentais da mesma geração, como primos e primas; de outras gerações, como avôs e avós, tios e tias, a figura de profissionais do lar, como babás, secretários e secretárias do lar, além de outras possibilidades de vínculos afetivos que se estabelecem nesse convívio, ainda que possam ser provisórios e variáveis no tempo.

daqueles que serviam como um dos poucos lugares reservados à intimidade (ALGRANTI, 1997).

Os quintais, como espaços para produção de alimentos, relacionados a uma cultura e estratégias de subsistência, nas hortas e pomares, de ornamentação paisagística e delimitação de espaços de privacidade, têm sua dinâmica intimamente relacionadas com tradições históricas e coloniais brasileiras, de tradições rurais, das roças, sítios e fazendas (PRIORE; VENÂNCIO, 2006; ALENCASTRO, 1997; SEVCENKO, 1998; SOUZA, 1998).

No tocante à presença dos jardins nos quintais das habitações, os registros sobre esse tipo de cultivo doméstico só veio a ocorrer posteriormente àqueles referentes aos hábitos de criação e cultivo de subsistência em hortas e pomares domésticos, especialmente, nos registros dos viajantes do início do século XIX, conforme destacado por Alegranti (1998), que aponta uma menor atenção quanto ao cuidado e interesse pelos mesmos, quando comparados a outros cultivos domésticos. Porém, sua ocorrência nos quintais estava sempre a depender do tamanho dos espaços e do interesse dos proprietários das habitações (TOURINHO; SILVA, 2016; ALEGRANTI, 1998).

Sobre essa relação dos tradicionais cultivos em quintais, Pataca (2016), em um estudo referente às práticas de campo associadas às Viagens Filosóficas do período de 1777 a 1822, afirma que esses cultivos tinham forte relação com os interesses botânicos e na agricultura, envolvendo procedimentos de coleta, transporte, armazenamento e aclimação de plantas, além de observações às condições de origem da planta e experimentações, como trabalho de campo em botânica, com vistas ao desenvolvimento de técnicas de cultivo e de geração de produtos desses plantios.

No caso de plantas enviadas do Brasil colônia para Portugal, essas tinham como principal destino os jardins botânicos. Já aquelas que vindas da Europa, na ausência desses espaços no Brasil-colônia,

o transplante e a aclimação de plantas ocorreram em diversos espaços de investigação e experimentação, especialmente nos núcleos urbanos, nas florestas, em áreas rurais e nos navios durante as travessias oceânicas. [...] os núcleos urbanos centralizaram a chegada e a partida dos vegetais, assim como transformaram-se em espaço experimental, na criação de novas áreas verdes públicas, como os jardins e hortos experimentais; atingiram áreas privadas, como hortas e quintais. Este intenso processo de transformação natural e cultural, [...] consolidou-se na cultura brasileira, constituindo um saber

prático desenvolvido na realidade colonial e nos fluxos entre as colônias e a metrópole (PATACA, 2016, p. 102).

Além das plantas espécies de horta, jardins e plantio medicinal, onde predominam plantas como ervas e arbustos, havia também o cultivo de plantas arbóreas. Entre espécies arbóreas frutíferas que também produziam áreas de sombreamento e convívio, bem como as plantas alimentícias diversas e ornamentais, havia também plantas para fins medicinais, como parte das culturas de quintais (TOURINHO; SILVA, 2016).

Fora as práticas de criação de animais soltos ou em currais e galinheiros do quintal, do cultivo de pomares, hortas e jardins, esses espaços continham outros elementos ou lugares, que variavam conforme a história e evolução das habitações.

Quando as habitações se resumiam apenas aos aposentos, estavam nos quintais os espaços destinados a cozinhar, ao uso sanitário, à fonte de água, como poços artesianos e cisternas, bem como depósitos de água, suprimentos e ferramentas, oficinas como lugares de uma indústria doméstica (de tratamento de couro, madeiras, barro, fibras de algodão e de palha, alimentos entre outros), que consistia de práticas de corte e costura, fiação, o fabrico mobiliário e de utensílios, processamento alimentar, entre outras produções industriais familiares e mais artesanais (TOURINHO; SILVA, 2016; ALGRANTI, 1997).

Esses autores salientam também que, em algumas épocas, aos fundos do quintal, havia diferentes tipos de aposentos destinados a terceiros, de senzalas a sequências de cubículos para a “criadagem”, como eram referidos os empregados da casa. Todas essas características, típicas de quintais, determinaram como se desenvolveram as relações sociais entre os indivíduos, como sujeitos desses lugares domésticos e familiares, envolvendo saberes dessas práticas e experiências, tal como se deu nas histórias de vida reconstruídas nesta tese.

2.4.2 Olhares para Horizontes Culturais

Os novos olhares para os vieses culturais em torno da experiência com excursões a campo foram os aspectos históricos da bagagem formativa que eu trazia comigo, em minha história de vida, e que começaram a ser revistos e reconstruídos, de forma a nos levar a novos horizontes no ano de 2018.

Esse caminho teve início ao estudarmos e buscarmos por evidências históricas de algumas faces reconstruídas de memórias, das origens e de como se deram as minhas estreitas relações com o campo, no contexto histórico-cultural das minhas experiências vividas.

O direcionamento para esses novos olhares deu-se por diversos fatores. Porém, três deles se destacaram de forma mais proeminente e que ajudam a entender os nossos posicionamentos. O primeiro refere-se ao contexto de estudo e pesquisa na FEUSP, ao qual nos referimos como espectros culturais uspianos. O segundo, concernente às narrativas histórico-culturais de especialistas, está relacionado ao conteúdo de entrevistas realizadas até o ano de 2017. Já o terceiro e último fator é parte da culminância dos anteriores, o qual tratamos como um processo de ressignificação das dimensões da cultura, relacionadas a reconstruções de autoidentidades individuais e coletivas, em torno das relações culturais com as excursões e as atividades de campo.

2.4.2.1 Espectros Culturais Uspianos

Como afirmamos, nossa busca concentra-se em função de uma tentativa de enxergar possíveis origens dessa minha identidade e apreço pelo campo, com suas dimensões espaço-temporais dos lugares e de seus objetos materiais e imateriais, com os elementos ou recursos naturais físicos, químicos e biológicos, as complexas relações sociais, as diversas manifestações culturais, de inúmeros sujeitos de condições biopsicosocioculturais singulares, como pessoa (MORAES; DE LA TORRE, 2004; SCHIFFMAN, 2005; RETONDO; FARIA, 2014; EYSENCK; KEANE, 2017; REY, 2003; EAGLETON, 2011; ROGERS, 2009).

De forma geral, a excursão a campo se dá no espaço tempo, como definimos em nosso referencial teórico. Ela envolve movimento de um lugar-espço, por lugares no percurso, até outros no destino, envolvendo, por fim, as operações realizadas no âmbito desse fenômeno, que, ao envolver pessoas, revelam-se como experiências de sujeitos. São espaços, histórias e sujeitos em suas múltiplas definições e dimensões particulares à localização no espaço-tempo, em diferentes escalas e contextos, cujos significados fomos construindo das reflexões a partir de uma dialética que emergia dos diálogos, debates e reflexões dos textos lidos.

Essas leituras foram feitas em um contexto diferente das primeiras leituras e análises, sendo movidos pelos diálogos de orientação sobre as reconstruções do meu percurso formativo, do aprofundamento das análises sobre eles, na relação com pesquisa pela minha orientadora e Professora Ermelinda Moutinho Pataca.

Nessas orientações, empreendemos diálogos em torno de observações e sugestões da avaliação do meu relatório de qualificação. Em especial, sobre o olhar para o meu percurso formativo e história no âmbito das Ciências Biológicas e da minha formação como professor-pesquisador.

Ao mesmo tempo, viemos, no grupo de pesquisa e estudos, de um contínuo de leituras e de debates em torno de temas que provocavam minhas reflexões em torno das culturas e a ciência no contexto da história, filosofia, antropologia e sociologia. Eram debates profundos e muito ricos. Traziam um misto de surpresa e de medo, em face de eu estar diante de disciplinas cuja abordagem, entre teóricos, conceitos e saberes, eram inéditos, haja vista, entre outros motivos, a minha frágil formação básica no ensino médio, onde havia disciplinas de filosofia e sociologia, mas não havia professores dessas áreas. Antropologia, então, era um mundo desconhecido ou reduzido a um significado vago e incipiente, e a minha visão e valor sobre as dimensões culturais da sociedade tinham um significado muito reduzido.

Entre os diferentes textos e estudos de pesquisas de colegas, que demandavam leituras e debates, empreendíamos incursões reflexivas em algumas obras clássicas. Essas obras iam aos poucos provocando a minha visão em torno de questões relacionadas a temas culturais e sociais em torno da educação e da ciência. As leituras e discussões a respeito dos trabalhos e constructos dos meus pares, colegas de pós-graduação, também contribuía com esses novos olhares. Aspectos a respeito das visões de Pierre Bourdieu em torno das relações entre memórias, história e educação, além do que discutíamos no grupo de pesquisa, emergiam das disciplinas cursadas, como neste caso, com a disciplina “Memórias e História da Profissão Educação”, com a Professora Denice Bárbara Catani (FE/USP), cursada em 2016.

Contribuíram também sobremaneira os amplos horizontes sobre essas nuances das disciplinas “Paulo Freire e os Desafios Atuais da Educação Brasileira”, conduzida pela professora Lisete Regina Gomes Arelaro (FE/USP), cursada em 2016, momento em que me dediquei especificamente às obras “Extensão ou Comunicação?”, de 2015, e a trechos de “Pedagogia dos Sonhos Possíveis”, de 2014,

e a “Aprendendo com a Própria História”, de 2007, além da releitura e já com um olhar para a pesquisa de “Pedagogia da Autonomia”, “Pedagogia do Oprimido” e “A importância do Ato de Ler”, de 2011. Além do seu constructo, discutíamos a trajetória e as obras do autor, as quais dialogam proficuamente.

Sob um olhar mais psicossocial, em torno dessas temática e nosso percurso, destaco a leitura da obra “Pedagogia de Caracol - Por uma Escola Lenta e Não Violenta”, de Gianfranco Zavalloni (2010) como das discussões sobre a perspectiva reflexiva e crítica em torno da sociedade e da cultura escolar frente à diversidade, singularidade de aspectos da psiquê e personalidade humana das pessoas, enquanto sujeitos de si, na disciplina “Medicalização na Escola: Paradigma Clínico-Terapêutico ou Pedagógico?”, cursada no Instituto de Psicologia, e conduzida pela professora Marilene Proença (IP/USP) e pelo professor Alain Goussot, da Universidade de Bolonha (Itália). Essa experiência, vivenciada no ano de 2016, provocou-me a desenvolver novos olhares para a escola e para o estudante, enquanto pessoa humana de seu tempo e de suas condições da individualidade diversa.

2.4.2.2 Narrativas Culturais de Especialistas - Meandros

No início de 2018, logo após uma pausa na pesquisa por motivos de ordem pessoal do pesquisador, eu havia feito uma segunda leitura de análise das entrevistas concedidas pelas professoras aposentadas da FE/USP, Nídia Nacib Ponthuscka e Myriam Krasilchick, pela professora Maria das Graças Machado Souza (BOT/IB/UnB) e pelo professor Fernando Luiz Araújo Sobrinho (GEA/ICH/UnB). Na ocasião, fazia as primeiras leitura e análise das entrevistas concedidas pelas demais entrevistadas, professoras do NECBio/UnB: Maria Luíza de Araújo Gastal, Maria Rita Avanzi, Zara Guimarães e Cristina Rosso.

Nessas análises, embora não fossem objeto e foco principal à época de elaboração dos roteiros de questões semiestruturadas, como gatilhos para desencadear a narrativas, havia, no início do roteiro, como “pano de fundo” e fio inicial da narrativa para chegar à história formativa escolar, superior e profissional, questionamentos sobre as origens, em torno de elementos que os entrevistados pudessem relacionar como possíveis condicionantes passados dos devires de suas

trajetórias formativas e profissionais e sobre o viés das excursões a campo. Daí, as narrativas autobiográficas eram construídas sob a fluidez das memórias e reflexões.

Nesse contexto de análises, especialmente buscando questões para dialogar ou confrontar com as minhas experiências, começou a chamar-me atenção, no discurso de alguns entrevistados, o resgate de experiências do âmbito pessoal e familiar, anterior ao percurso formativo, que traziam elementos de experiências com excursões a campo.

Esses elementos da vida pessoal, de natureza informal e fora da guisa formativa escolar, universitária e profissional de cada sujeito, não eram nosso foco de atenção, mas, naquele contexto de releitura e análise, passaram a apresentar um novo significado na pesquisa, nos quais encontrei identificação com a minha história e os argumentos desta tese. Essas falas estavam presentes nas narrativas de alguns entrevistados, como nas das professoras Nídia, Maria das Graças, Maria Luíza Gastal, Maria Rita Avanzi, Zara Guimarães e na do professor Fernando Sobrinho. Contudo, estavam ausentes no conteúdo das entrevistas das professoras Myriam Krasilchik e Cristina Rosso.

O fato de não estarem presentes nas narrativas de todos se justifica pelo caráter de nossa pesquisa a respeito do gênero biográfico. Essa realidade considera a existência de acontecimentos que podem não ter sido vividos, por estarem perdidos no esquecimento, ou por fazerem parte das memórias não ditas, esquecidas ou ocultadas, fato comum ao gênero biográfico de nossa metodologia (DOSSE, 2015).

Quanto à vinculação dessas experiências informais com excursões a campo ou atividades desse âmbito, percebemos isso nas narrativas dos professores:

- a) Fernando Sobrinho, ao se referir às viagens com o pai caminhoneiro atravessando longas distâncias, conhecendo diferentes lugares do país e aprendendo com ele saberes da experiência, de uma geografia tácita, da rotina do trabalho de caminhoneiro; além das viagens para visitar familiares no Nordeste;
- b) Nídia Nacib Pontuscka, filha de emigrante (pai libanês) e de infância pobre, mas que tinha no dia a dia suas inspirações para se atrair com as coisas do mundo; porém, destacava a forte influência do convívio com seu irmão, Aziz Nacib Ab'Saber, um importante conhecedor da história da geografia brasileira, que tinha uma forte tradição de práticas excursionistas em suas

viagens de estudos, como geógrafo, cujas experiências partilhadas em família lhe rendiam admiração e inspiração para a atenção ao meio;

- c) Maria das Graças Machado, ao lembrar das brincadeiras de criança, de atividades costumeiras e espontâneas, lidando com objetos da natureza para brincar de diferentes formas, destacando o hábito de fazer coleções de folhas, pedras, entre outros materiais encontrados onde morava;
- d) Zara Guimarães, ao recordar da alfabetização em leitura em casa, promovida pelos pais, dos interesses e rotinas do dia a dia, entre os familiares, como assistindo filmes sobre expedições pelo mundo, destacando como evento comum nos costumes de sua casa;
- e) Maria Luíza Gastal, ao referir diferentes significados do campo à sua vida urbana na cidade de Porto Alegre, de inúmeras experiências da informalidade nas ruas da cidade, e adentrando nas relações afetivas e convívio familiar, entre práticas e costumes com seus entes, destacando o avô, profissional do campo, e o pai, jornalista, entre viagens, passeios de visita a familiares; além da interação de atividades de campo feitas pelo pai, que inspiravam e repercutiam nas atividades escolares, como uma atividade de campo onde usou de seu equipamento de gravação para fazer entrevistas;
- f) Maria Rita Avanzi, ao vincular suas experiências com o campo às diversas rotinas de um círculo familiar, destacando as relações com as tias e o irmão, nas rotinas dos eventos culturais da cidade e, principalmente, do convívio e experiências dos costumes, entre diferentes práticas de quintais em áreas urbanas e “dimensão rural”, com cultivo diversos, entre hortas e pomares e a natureza, como cenário cotidiano; além das idas aos sítios e os percursos nas ruas das cidade, delimitando os principais lugares de convivência e da cultura familiar, evidenciando culturas comuns entre as diferentes tradições do interior de São Paulo.

Ao ressaltar que essas experiências emergiram espontaneamente de seus discursos, estamos querendo destacar o fato de esses próprios entrevistados terem as raízes de suas visões e relações com o campo e as práticas a ele relacionadas situadas na cultura familiar. Assim, esse fato tornava mais forte para as nossas reflexões o entendimento de que esses sujeitos viam, de fato, essas experiências da

vida informal, especialmente da convivência familiar, vinculadas a essa nossa acepção ampla de excursões a campo.

Por essas falas, emergiram provocações a respeito da ocorrência de uma construção dinâmica, entre membros da mesma geração e de outras, em espaços onde as experiências do sujeito, como parte do contínuo da experiência, como é defendido por Dewey (2011; 2002; 1980). Nesse cenário, ocorre um movimento incessante de intercâmbio de saberes, entre informações e vivências com lugares e diferentes sujeitos históricos, individuais e coletivos, de diversas faixas etárias. Sobre isso e sua importância na educação escolar, Dewey (2002, p. 108) discorre:

A vida doméstica nos seus componentes da casa, mobília, utensílios, etc., juntamente com as tarefas que aí são desenvolvidas, oferecem, em conformidade, material que se encontra numa relação direta e real com a criança e a qual ela tende naturalmente a reproduzir em forma imaginativa.

O fato de esse tipo de experiência não ter sido mencionado pelas professoras Myriam Krasilchik e Cristina Russo não significa que elas não tenham tido tais experiências ou que não efetivem tal vinculação. Mas, ao mesmo tempo, nos impede de fazer qualquer referência, contrária ou a favor, sobre esse viés em suas histórias de vida. Porém, contribuem para atestar que mesmo eu, enquanto pesquisador à época deste estudo, com outras perspectivas, ainda não estava sensível a essa questão, a ponto de intervir e questionar essas docentes por outras nuances relativas à informalidade.

Foi nesse contexto que comecei a olhar, ainda que inicialmente distante, para meu contexto biopsicosociocultural, para minha história, procurando nas bagagens que carregava dessa longa viagem aqueles objetos que ainda restavam esquecidos “na mochila que eu carregava”. Até então, eram elementos de pouco ou sem tantos significados.

A história que eu aprendi e que eu reproduzia até então era aquela construída à luz das minhas experiências escolares e do que era compartilhado no meu convívio cultural, desde os diferentes ciclos familiares, entre irmãos, tios, primos, até os colegas de rua e de escola, que não havia sido objeto de reflexões mais profundas, tampouco correlacionadas com as excursões a campo e as diferentes atividades a ela associadas, enquanto fenômeno da experiência.

2.4.2.3 Resignificação Cultural e da Autoidentidade

A resignificação da cultura está implicada à minha inserção como objeto na pesquisa, surgido da tentativa de empreender uma autopercepção crítica sobre a construção de minha identidade, como sujeito histórico, cultural e de dimensões psíquicas e biológicas, um esforço introspectivo inter e transdisciplinar.

Por essa natureza, ao mesmo tempo em que me permitiu dialogar com as pontes de interações entre diferentes disciplinas, a resignificação da cultura contemplou uma pluralidade de relações, olhares, linguagens e percepções das minhas condições e das dos outros, como sujeitos, e daquilo que nos constitui e nos cerca.

Esse diálogo, de natureza intersubjetiva, nos ajudou a compreender, conforme Moraes e Bataloso (2015) se referem, a multidimensionalidade transdisciplinar do sujeito, nas suas relações criativas e complexas com a educação, a partir do nosso objeto de pesquisa, as excursões a campo, em uma reflexão que também dialoga com a ideia de pensamento complexo de Edgar Morin (MORIN, 2005).

Conforme defendido por Rey (2003), a resignificação de cultura envolve a relação das dimensões intersubjetivas entre sujeito e subjetividade e uma aproximação histórico cultural. Por trás dessa visão, percebemos que, no conceito de cultura, há uma tensão entre o fazer, o ser e o estar no mundo que envolve a coletividade de sujeitos e sua individualidade, sob diferentes condicionantes, de um contínuo histórico e em transformação no tempo, envolvendo questões de diferentes naturezas (EAGLETON, 2011).

Sobre essa tensão, ela já era observada e objeto de muitas reflexões de minha parte em relação a outras circunstâncias e a outros sujeitos, especialmente como professor. Porém, no que diz respeito às excursões a campo, o seu foco não havia sido descolado para mim (eu) dessa forma.

Acreditamos que havia uma limitação a respeito do significado e da amplitude da cultura, além de uma visão distanciada de si, mas que passara a ser reconstruída. Nela, eu, enquanto sujeito, encontro-me inserido aos seus múltiplos espectros, em uma dinâmica que tentamos representar em uma analogia entre um ponto que surge no tempo e que se integra a diferentes espectros culturais (Figura 3). Nessa condição, percebemos um sujeito que se integra, a partir do seu nascimento e em meio a diferentes espectros culturais, tais como as diferentes cores, tons e intensidade de

névoas, como sopros que incidem nesse sujeito, inclusive na sua dimensão biopsíquica (LARAIA, 2015).

Figura 3 – Representação das relações do sujeito biopsicosociocultural



Fonte: Criação do autor

A figura representa, com os diferentes espectros culturais, que o sujeito se integra a partir de seu nascimento, se configurando como um indivíduo com suas nuances biopsicosocioculturais.

A cultura, conforme o entendimento de Laraia (2015), interfere no plano biológico do homem, condicionando a sua visão de mundo, integrando-o ao processo como parte do coletivo, porém, onde cada sujeito desse coletivo participa de forma diferenciada, de forma dinâmica e conforme as suas condições biológicas, psicológicas, sociais e culturais.

Essa visão sobre a integração do sujeito ao seu meio, a qual procuramos traduzir na pesquisa e que também está relacionada com as excursões a campo, como parte no contínuo da vivência, é referida por Dewey (2011; 2002; 1980) da sua visão de experiência e das relações das pessoas e da escola com a sociedade. Assim, a experiência pode ser concebida como parte de vários sistemas culturais.

Reconhecendo esse seu caráter dinâmico em relação à experiência, consideramos que

Cada sistema cultural está sempre em mudança. [...] Da mesma forma que é fundamental para a humanidade a compreensão das diferenças entre povos de culturas diferentes, é necessário saber entender as diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema. Este é o único procedimento que prepara

o homem para enfrentar serenamente este constante e admirável mundo novo do porvir (LARAIA, 2015, p.101).

Nessa perspectiva, provocados por nossas reflexões elaboradas no percurso da pesquisa, descrita anteriormente, conciliamos o resgate das memórias pessoais e familiares com o contexto histórico dos lugares de origem das experiências dessas memórias, das culturas vivenciadas nos convívios familiares no Distrito Federal e no sertão pernambucano, lugar das raízes da família e espaço de importantes experiências do sujeito com culturas diversas e diferentes manifestações de atividades no “campo”, além de configurar como importante e frequente destino de excursões familiares.

Nesse cenário que se enredava, ao identificarmos as relações de nossa temática de estudo com a vida pessoal e familiar, como parte de uma dinâmica sociocultural, percebemos que a educação se dava de maneira informal. Logo, tratava-se de um processo educativo vinculado a questões históricas e socioculturais dos lugares envolvidos, além daquelas relacionadas à intersubjetividade dos sujeitos biopsicosocioculturais de cada coletivo familiar. Para compreendermos essa dinâmica, em torno das excursões a campo, é importante entender os elementos principais que determinaram essas especificidades das interações e dinâmicas familiares, em seu contexto histórico-cultural.

Essa perspectiva dialoga fortemente com a dimensão interdisciplinar que observamos nas práticas educativas dos estudos do meio, tal como é defendido por Bittencourt (2011) e Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007). Porém, acrescentamos também os elementos da nossa intersubjetividade e dos diferentes sujeitos das experiências culturais mais informais.

Ao nos referirmos à história dos lugares das memórias, estamos buscando nos remeter às dimensões sociais e histórico-culturais que nos ajudam a compreender um pouco das relações entre a natureza desses lugares com as experiências das nossas histórias de vida e os respectivos sujeitos envolvidos.

Percebemos, como já dissemos, que existe uma vinculação do valor e significado às experiências com excursões a campo, como práticas educativas e profissionais formais, com o contexto da vida pessoal e familiar. Nesse sentido, embora saibamos que as experiências da autobiografia de si, do sujeito-objeto e pesquisador dessa tese, tenham ocorrido em diferentes lugares, como experiência de locais, concentramos os nossos olhares a dois deles, que reconhecemos como mais

relevantes para nossas perspectivas de análise, a saber: Taguatinga, Região Administrativa do Distrito Federal, e Barra da Forquilha, uma região rural do sertão do araripe em Pernambuco, lugares de viagens e de tradições culturais familiares.

Considerando que estamos tratando de experiências com excursões e atividades de campo e as respectivas visões sobre elas, inclusive na forma de “ausências”, constata-se que suas origens advém da vida familiar e das culturas familiares. Em torno da importância dessas relações, Dewey (2002a, b), ao abordar a sua noção de experiência e formação escolar, defende um modelo escolar onde a escola seja tal como a sociedade, representando diferentes instâncias em sua dinâmica de funcionamento e, ao mesmo tempo, mantendo uma via direta de contato em dupla direção, criando-se uma via de circulação de saberes entre a escola e a casa, seu lar.

Nesse sentido emana essa sua noção de experiência em movimento, de um contínuo, entre as experiências primárias – de casa, que dialogam com experiências secundárias, da escola (DEWEY, 2011; 2002; 1980). Observamos nesse aspecto um intercâmbio sociocultural e que é bastante particular a cada criança, haja vista suas especificidades da cultura familiar, onde ocorrem as experiências dessa socialização.

Nesse caso, a criança, em seu processo de transformação e aprendizagem sociocultural, como pessoa e sujeito de suas experiências no âmbito familiar, irá

interiorizar um mundo mediado, filtrado pela sua forma de se colocar frente a ele: assim, os padrões, valores e normas de conduta do *grupo* social em que ela está inserida serão transmitidos de modo singular a geração mais nova, que por sua vez, irá assimilá-los segundo suas idiossincrasias (BIASOLI-ALVES, 1997, p. 33).

Por outro ângulo, essa autora acrescenta ao dialogar com estudos da psicologia e da antropologia sobre a cultura familiar, destacando que a vida familiar é um processo complexo, compreendendo, em geral, três ou mais gerações que avançam juntas, em termos de graus de convivência, em torno de sequências e ciclos de eventos que definem etapas evolutiva (BIASOLI-ALVES, 1997).

Nesse âmbito, consideramos que a criança, ao nascer e ao aprender em suas rotinas e experiências familiares, está entrando em contato, em meio aos hábitos e

tradições culturais, com aspectos que são vistos como legados⁵ que atravessam as gerações familiares. Entre esses legados, são exemplos aqueles relativos aos saberes populares, à religiosidade, às visões sobre objetos materiais e imateriais do meio etc.

Nesse sentido, de forma intersubjetiva, muitos aspectos do que é vivenciado nas experiências em família têm natureza intergeracional⁶ e até transgeracional⁷, ou seja, advém de experiências vividas por gerações anteriores e que permanecem em gerações seguintes, entre elas, alguns costumes humanos originados nos convívios familiares.

Segundo Alcântara, Rabinovich e Petrini (2013), essa questão em torno da natureza e da condição humana envolve nuances interdisciplinares e também transdisciplinar, onde as dimensões da pessoa em sua família se relacionam a questões etológicas em torno da natureza instintiva e sua relação com a aprendizagem, abarcando reflexões de diferentes áreas.

Assim, as relações entre as gerações familiares na constituição do sujeito são objeto de vários estudos, onde a família contemporânea é vista a partir da

Saúde Coletiva e do Direito, da Educação à Comunicação, da Antropologia à História, das Ciências Políticas à Filosofia, [que] solicita uma atenção que integre elementos naturais e culturais, necessariamente presentes na família (ALCÂNTARA; RABINOVICH; PETRINI, 2013, p. 7).

Apesar dessa condição, Barbosa (2007), ao defender a importância de entrecruzamentos da cultura escolar com a familiar, em especial na infância, afirma que essas relações ainda são, muitas vezes, consideradas ilegítimas ou ignoradas pela escola, ainda que façam parte da constituição dos sujeitos, na aprendizagem. Supostamente, há uma concepção escolar oculta de uma suposta homogeneização das famílias.

No caso do sujeito-objeto desta pesquisa, suas experiências com excursões e atividades de campo têm origens variadas, mas das quais destacamos aquelas que

⁵ Nos estudos de psicologia social e de antropologia cultural das famílias, o termo legado está associado a elementos transmitidos e herdados entre elos de gerações familiares, como heranças, crenças, costumes, práticas, valores etc (LISBOA; FÉRES-CARNEIRO; JABLONSKI, 2007; WOORTMANN; WOORTMANN, 2004).

⁶ O termo intergeracional diz respeito à relação entre gerações de vínculos genealógicos diretos (verticais), entre duas gerações diretas, como pais e filhos (LISBOA; FÉRES-CARNEIRO; JABLONSKI, 2007).

⁷ O termo transgeracional está associado a relações também que estão além daquelas de vínculos genealógicos diretos (verticais), podendo envolver várias gerações, como, por exemplo, avós e netos ou bisavós e bisnetos (LISBOA; FÉRES-CARNEIRO; JABLONSKI, 2007).

percebemos no âmbito pessoal, das diferentes gerações de convívio, com destaque às culturas familiares envolvendo experiências de vivência com costumes e tradições, nas quais percebemos algumas nuances de íntima relação cultural com o campo.

2.4.3 Trabalhos de Campo – Pesquisa e Formação Profissional

A ideia de trabalho de campo que empregamos aqui está fortemente conectada à nossa visão sobre esse tipo de atividade, com um significado mais intimamente relacionado com as práticas de pesquisa e construção de conhecimentos e saberes, comuns ao ambiente acadêmico universitário e que estão diretamente alinhados com parte das histórias de vida dos diferentes sujeitos entrevistados e com as narrativas autobiográficas de si, nesta tese, quando da sua formação profissional no curso de Ciências Biológicas.

De acordo com Trevisan e Silva-Forsberg (2014, p. 139) “a palavra trabalho implica no fazer, mais relacionado aos aspectos metodológicos de atividades investigativas”. Nesse contexto, constituem-se como atividades sedimentadas na história da ciência, em especial, na prática viajante dos filósofos da natureza ou naturalistas.

Como já nos referimos, como práticas científicas históricas, essas viagens são muitas vezes referidas como viagens filosóficas, onde interesses político-econômicos e tradições histórico-culturais se imbricavam às descobertas e à exploração do ambiente, dentro de um conjunto de práticas (PATACA, 2016; PATACA, 2011). No caso do Brasil, essas viagens filosóficas fizeram parte de um projeto maior, de origens europeias, em nosso caso, com as viagens portuguesas para a ocupação e a colonização das terras brasileiras.

Entre as práticas associadas às expedições científicas históricas, Pataca (2011) descreve uma fase preparatória, envolvendo o planejamento prévio da viagem; a organização de material, como equipamentos e substâncias empregadas para a coleta; o tratamento, armazenamento e o transporte do que foi coletado; livros ou manuais de apoio às diferentes práticas; além de instruções de viagens, que envolviam desde o treinamento para alguns procedimentos de coleta, como orientações quanto ao olhar no campo; as formas de construir as representações das expedições, como parte do acervo de coleções, imagens e textos, produtos das

viagens e que evidenciavam preocupações sobre o caráter técnico das práticas e que revelam um viés associado à continuidade daquelas práticas.

Das histórias dessas práticas de campo das viagens filosóficas, as instruções emergem desse interesse de continuidade com o seu caráter de ensino. Nesse momento, cria-se uma visão do “fazer” ou da praxe no campo, disciplinando e ensinando os futuros viajantes, ontologicamente, quanto aos “principais componentes das viagens, com a observação, a exploração, a criação de representações e a experimentação” (PATAÇA, 2015, p. 65).

Nessa mesma direção, Ferreira e Bolinhas (2006) apontam que o caderno de campo exhibe uma multiplicidade de papéis nos trabalhos de campo, como objeto de registros de observações, na forma de ilustrações ou de textos, de memórias e de testemunhos, úteis, inclusive, para outros investigadores.

Assim, essas autoras complementam que sua construção, embora contenha as motivações, impressões e objetivos particulares do investigador, possui nuances de normativas consoantes com a área científica. Tal face evidencia sua função, que vai além do registro, para um papel metodológico em torno da expedição realizada e como um potencial saber intercambiável.

De acordo com Cunha (2006, p. 251), “de todos os tempos, os navegadores, os cronistas, os naturalistas, os boticários e os médicos portugueses contribuíram para o desenvolvimento das ciências, sobretudo médicas e ciências subsidiárias”. Esse autor apresenta esses percursos históricos das viagens dos tempos do descobrimento como “rotas da natureza”, salientando o quanto eles vieram a influenciar na construção científica do Mundo, com destaque ao papel dos espanhóis e portugueses.

Além das marcas da dinâmica de construção de conhecimentos científicos à luz dessas viagens naturalistas, as experiências de campo nessas expedições também são reconhecidas pelo caráter aventureiro que elas representavam para os viajantes, especialmente, entre os lugares desconhecidos, o campo como objeto e espaço de construção da ciência (ÁLVARO; ORTEGA, 1998). Assim, dada a dimensão de seu crescimento, ela acaba se manifestando sob diversas áreas.

Kohler e Kuklick (1996) elencam diferentes áreas ou especialidades tradicionais das ciências praticadas no campo. São elas: agronomia, antropologia, astronomia, biogeografia, botânica, cartografia, ecologia, etologia, exploração, florestal, genética, geografia, geologia, geofísica, glaciologia, hidrografia, limnologia, história natural,

oceanografia, paleontologia, fisiografia, a saúde pública, a pesquisa social, a ciência do solo e a zoologia, acrescentando, como objeto de estudo, mais recentemente, a sociologia e a história.

Por trás de cada uma dessas áreas de estudo, emerge uma infinidade de saberes relativos ao campo, construídos a partir de experiências, como empreendimentos científicos, no campo, a priori. É importante acrescentar, claro, que há uma gama de outras atividades, parte do que estamos denominando de empreendimento científico, em diferentes áreas, inclusive nessas que foram citadas por Kohler e Kuklick (1996), as quais são realizadas fora do âmbito do campo, no sentido espacial que estamos empregando em nossa pesquisa. Estamos nos referindo aqui-aos estudos realizados em outros diferentes contextos na produção de saber, como um laboratório, por exemplo.

Além disso, as diferentes especialidades da ciência possuem métodos e técnicas próprias e específicas para o desenvolvimento de suas atividades, dada a natureza do objeto de estudo e investigação no campo. Essas especificidades incluem desde aspectos políticos, sociais e culturais regionais, que atuam contribuindo ou dificultando em diferentes níveis o empreendimento; as especificidades locais, relativas tanto à natureza diversa dos lugares-campo; a variação ao longo do tempo; a diversidade de pessoas envolvidas e materiais e técnicas específicas da área, entre outras.

Porém, apesar das especificidades, há também diferentes aspectos que são comuns à pesquisa científica de campo e que contribuem para percebermos a complexidade por trás dessas práticas.

De acordo com Daston e Lunbeck (2011), a observação é uma das práticas mais conhecidas e elementares das ciências, tanto naturais quanto humanas. Ela se dá de forma bastante diversificada e refinada, de modo que, segundo essas autoras, contribui para formar os “pensamentos coletivos”: uma prática muito comum aos trabalhos de campo em ciências.

Sobre a predominância e a relação direta da observação com o sentido humano da visão, consideramos neste trabalho aquelas informações ou estímulos captados mediante outros sentidos, além da visão, na prática científica. Essa relação do contato direto dos sentidos humanos com a fonte de estímulos no campo se traduz no caráter empírico dessas práticas.

Apesar do forte apelo à empiria nos trabalhos de campo, a ciência atravessou um longo período em que a produção de saberes se dava, principalmente, sob o viés da erudição. Quando muitos problemas foram ganhando novas dimensões e passando a não ser explicados pelas relações causais eruditas, foi-se abrindo espaço às práticas empíricas, em especial, a prática da observação.

Alguns fatores foram determinantes para que muitos fenômenos, para serem explicados, focassem atenção em elementos particulares, em razão dos seguintes determinantes:

sua complexidade (por exemplo, os movimentos dos corpos celestes); sua contingência (por exemplo, o tempo, o curso da doença em pacientes individuais); sua dependência da singularidade de formas específicas, em vez das qualidades manifestas inerentes à matéria (por exemplo, os poderes ocultos das fontes curativas ou da magnetita); e sua multiplicidade incompreensível (por exemplo, as aparências e comportamentos variados de diferentes espécies de animais, plantas e minerais) (PARK, 2011, p. 16, tradução nossa).

Segundo essa autora, as origens de natureza mais preditivas e conjecturais dos significados da observação empregada no âmbito das ciências de campo, próximo da compreensão latina comum à ciência medieval, é mais recente e tem seus primeiros registros em textos romanos. Foi nesses termos que ficou evidenciado o uso das correlações e das interpretações de fenômenos (repetidamente) da observação, para explicação causal de fenômenos futuros (PARK, 2011). Assim, inicialmente, a observação é empregada com significado semântico mais associado a uma observação atenta e à espera. E só depois passa a ganhar, também, uma denotação mais próxima à ideia de teste ou de prova.

De forma geral, as observações conjecturais no campo estavam relacionadas às práticas comuns da cultura e sociedade à época e eram feitas com base em fenômenos cíclicos, no tempo, por exemplo, fenômenos celestes e climáticos, como parte de culturas, como, por exemplo, a previsão de tempestades no âmbito da navegação e da agricultura (PARK, 2011).

Percebemos, então, que a observação teve forte determinação do uso do tempo como parâmetro de referência para análise. Era na passagem do tempo, de forma cronológica, que ela ocorria e reunia suas conjecturas relacionadas a essa natureza, como as estações do ano.

Entretanto, tais práticas ocorriam muito antes dessas experiências conjecturais no âmbito da ciência, como aquelas feitas por muitos camponeses analfabetos. Além

disso, mesmo depois de seu uso conjectural na ciência, ela também foi incorporada em outras linhas de pensamento, como o religioso, assumindo usos e significados, sendo base fundamental para a cronometragem cristã, na relojoaria e no calendário, por exemplo (PARK, 2011).

Outro aspecto importante por trás da observação, como parte do empreendimento científico, está relacionado aos atores ou personagens envolvidos com essas atividades. Apesar de envolver trabalhos comprometidos e planejados, muitas vezes sob a guisa do rigor científico aplicado à pesquisa em laboratório, as atividades de campo enfrentam problemas peculiares a esse tipo de atividade e que, historicamente, vem resistindo, sem excluir as participações amadoras e a complexidade do campo como local da investigação (KOHLENER; KUKLICK, 1996).

A pesquisa científica envolve diferentes personagens, além do pesquisador que conduz ou lidera a pesquisa. São eles técnicos, assistentes, entre outros diferentes papéis de apoio, o que não é diferente para as ciências de campo, como foi referido. Além disso, diferentemente dos laboratórios, como locais confinados, com espacialidade definida e limitada por suas paredes e menos subjugados a mudanças relativas ao tempo, o campo tem essa complexidade própria da sua configuração imprecisa espacialmente, sem delimitações ou com delimitações mais frágeis e sofrendo grande variação em função do tempo.

As características que trouxemos sobre os trabalhos de campo fornecem alguns subsídios para compreendermos, historicamente, possíveis origens dessa estreita relação entre as práticas de campo, da formação profissional do pesquisador e com a do professor e o ensino na escola básica, tal como são reconstruídas nas narrativas autobiográficas deste nosso estudo.

2.4.4 Estudos do Meio e as Práticas de Campo Escolares

O processo educativo é passível de se desenvolver em diferentes ambientes e circunstâncias, sendo que a maneira como ele se processa e a sua qualidade é relativa, dentre outros aspectos, ao espaço onde ele se dá e à dinâmica que ali se desenvolve.

Essa dinâmica varia historicamente e pode ser influenciada por uma série de fatores, variando desde questões complexas relacionadas ao contexto social,

disputas, poderes e interesses institucionais, às características dos espaços físicos e recursos, entre outros, determinados historicamente.

A preocupação com o desenvolvimento desse processo educativo é uma questão que transcorre há alguns séculos na humanidade. No livro “Didática Magna – A arte de ensinar tudo a todos”, de Comenius, publicado em 1657, já revelava preocupação em torno de métodos de ensino nos quais “os docentes ensinem menos e os discentes aprendam mais” (COMENIUS, 2006, p. 12).

Essas questões são complexas e evoluíram bastante na história da educação, chegando ao ponto de termos atualmente algumas disciplinas que são especializações da Didática, como as metodologias de ensino. Porém, as relações entre essas disciplinas, os pontos de convergência e de divergências necessitam ser melhores compreendidos e só evidenciam o quanto os objetos de estudo da didática são complexos e carecem de maiores explorações.

Essa evidência da complexidade da didática e a preocupação manifestada por Comenius, que evidencia a necessidade de reflexão e mudança, ainda são questões de grande relevância no cenário atual da educação, onde a diversificação das estratégias de ensino se revela uma alternativa, no que diz respeito à melhoria do processo educativo. Seguindo essa linha de raciocínio, o uso de espaços não formais, como estratégia de ensino, pode ser visto como uma forma de diversificação da prática educativa e como meio para promover a aprendizagem nesses ambientes (OLIVEIRA; GASTAL, 2009).

Nesse sentido, tanto os espaços onde a educação se desenvolve, quanto os processos envolvidos direta ou indiretamente na dinâmica educativa nesses espaços – incluindo desde a linguagem, os processos cognitivos, o comportamento, até as interações discursivas de seus personagens –, podem assumir a posição de “objetos” ou de “sujeitos” a serem investigados ou estudados e questionados.

Assim, a ampliação do conhecimento sobre esses aspectos faz-se necessária, sendo de suma importância para compreender os seus significados de forma a subsidiar o emprego desse tipo de atividade e aumentar as chances de sucesso em termos de ensino e de aprendizagens geradas.

Para Dourado (2006) e Melber (2008), atividades realizadas no campo constituem uma modalidade de trabalho prático que valoriza a experiência com o fenômeno concreto ou com materiais não disponíveis em sala de aula. Essas

estratégias permitem ao estudante investigar e estudar de forma direta o meio natural e social que o circunda e do qual ele participa e completa (HAYDT, 2006).

Esse meio natural e social de que o estudante participa é condicionado por diferentes circunstâncias sociais e históricas, que variam de acordo com a região e com o momento. O grau de envolvimento do estudante nesse modelo de trabalho depende do tipo de orientação do professor, o que pode refletir uma postura com maior ou menor autonomia, tanto do professor, quanto do estudante.

O nível de intervenção varia, de forma menos expressiva à mais expressiva. Esse papel também é apontado por Marandino, Selles e Ferreira (2009), que atribuem ao professor as funções de seleção, quanto ao que apresentar, e de controle, dando menos ou mais voz aos estudantes durante a construção de significado sobre objetos e conteúdos, ou, segundo Fernandes (2007), direcionando a atenção dos estudantes sobre o que se observa na paisagem.

Sobre esse papel do professor, Seniciato e Cavassan (2008) apontam que as excursões devem ser tratadas como uma atividade de instrução, na qual o ambiente por si só não é capaz de formar conceitos, necessitando da mediação do professor, que, por sua vez, deve propiciar a integração dos conteúdos e a formulação de hipóteses.

Ainda a despeito dessa temática, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (EF) e Médio (EM) apoiam as práticas de excursões, ao defenderem a realização de estratégias diversificadas na prática escolar (BRASIL, 1998a,b, 2002a,b).

Dessa forma, o estudo e a compreensão do papel e das características dessas atividades nos cursos de formação inicial de professores tornam-se preponderantes. Além disso, o papel das excursões a campo está intimamente relacionado com a área disciplinar da Didática ou das Metodologias de Ensino, uma vez que pode ser considerado uma modalidade didática ou uma estratégia de ensino-aprendizagem.

Depreende-se, nesse sentido, que a compreensão dos diferentes elementos interferentes na formação didático-pedagógica dos professores/docentes, no que diz respeito às excursões, assume fundamental importância, não só para o entendimento das excursões em si, mas do processo educativo como um todo em seus diferentes contextos.

No âmbito de práticas educativas, assumimos um posicionamento que já é considerado, por parte de muitos pesquisadores, composto por duas categorias

bastante distintas, como projetos ideais de contexto situacional para excursões e atividades de campo como prática docente na educação básica. Citem-se, como exemplo, os estudos do meio, em relação àquelas que ocorrem na esfera da educação superior, os trabalhos de campo.

Nesses termos, ainda que possamos assumir que ambos os modelos possam ser realizados nas duas fases de ensino, fato já observado e muitas vezes confundido como uma mesma prática, estamos advogando em defesa de alguns ideários, tendo em vista as perspectivas formativas, em face da diversidade e distância existente, em termos de objetivos didático-pedagógicos, em cada um desses respectivos contextos, que são bastante diferentes.

Assim, tendo como base a formação inicial e continuada de professores, procuramos nos reportar, neste capítulo, como o tema “excursões a campo” em suas diferentes sinonímias é abordado em manuais didáticos de uma coleção de livros didáticos atuais voltados para a formação de professores. Trata-se da coleção “Docência em Formação”, da editora Cortez.

A coleção Docência em Formação é constituída por 33 títulos de manuais didáticos voltados para o desenvolvimento de professores. De acordo com a coordenadora da coleção, Selma Garrido Pimenta, ela tem por objetivo:

oferecer aos professores em processo de formação e aos que já atuam como profissionais da Educação subsídios formativos que levem em conta as novas diretrizes curriculares, buscando atender, de modo criativo e crítico, as transformações introduzidas no sistema nacional de ensino pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (BITTENCOURT, 2011, p. 13).

A coordenadora afirma ainda que essa coleção procura fornecer aos docentes e estudantes dos cursos de licenciatura, além dos professores em exercício, subsídios para a preparação profissional, sejam de natureza técnica, científica e pedagógica, envolvendo saberes pedagógicos e sua relação com os saberes específicos de cada área (BITTENCOURT, 2011).

Considerando essas perspectivas, a coleção possui títulos destinados a diferentes segmentos da educação formal, os quais incluem a educação infantil, educação profissional, educação superior, educação de jovens e adultos, ensino fundamental e ensino médio.

Escolhemos a coleção “Docentes em Formação” da editora Cortez, com base nos seguintes critérios:

1º) relação da coleção com a formação de professores;

2º) atualidade e contemporaneidade da coleção, o que permitiu aos autores vislumbrar o atual contexto da realidade brasileira e os estudos recentes sobre a temática dos respectivos manuais didáticos;

3º) reconhecimento da importância da coleção, como referência didático-metodológica para a formação de professores.

Buscamos realizar uma análise temática dos manuais acima referidos, acerca das “excursões”, de forma a identificar as concepções dos autores, os pontos de convergência e de divergências dos manuais, bem como as informações complementares entre as obras.

Os manuais investigados foram obtidos no acervo da Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e na sede da Editora Cortez, durante o segundo semestre de 2016.

Dos 33 manuais dessa coleção, apenas três dedicavam capítulos específicos para tratar o tema “excursões didáticas”, os quais foram empregados nas análises:

1) “Ensino de História – Fundamentos e Métodos”, de Circe Maria Fernandes Bittencourt, 4ª edição, publicada no ano de 2011 (BITTENCOURT, 2011);

2) “Ensino de Biologia – Histórias e Práticas em Diferentes Espaços Educativos”, de Martha Marandino, Sandra Escovedo Selles e Maria Serra Ferreira, 1ª edição, publicada no ano de 2009 (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009);

3) “Para Ensinar e Aprender Geografia”, de Nídia Nacib Pontuschka, Tomoko Lyda Paganelli e Nuria Hanglei Cacete, 1ª edição publicada no ano de 2007 (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007).

As excursões a campo são abordadas nas três obras na perspectiva pedagógica do ensino e da aprendizagem no contexto da educação formal escolar básica, como manual para formação de professores. Porém, discorrem e fazem uso de terminologias diferentes acerca das práticas por trás das excursões a campo.

Inicialmente observou-se que, no manual didático sobre o ensino de Biologia, as autoras trouxeram, em um capítulo anterior e introdutório, a problemática em torno da definição de espaços educacionais formais, não formais e informais e a relação com a educação formal, não formal e informal (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009).

Para essas autoras, não há um consenso entre essas definições, além de destacarem que há uma fragilidade na aplicabilidade das mesmas, inclusive, algumas

terminologias não são empregadas em países da língua inglesa. Entretanto, elas apontam que o que determina esses conceitos é a associação com o espaço escolar (o espaço educacional formal), enquanto que o espaço educacional não formal abrangeria outras instituições não escolares, como museus, centros de ciências e ONGs, por exemplo, mas que também desenvolvem atividades educativas, neste caso, no âmbito da educação não formal (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009).

Já o espaço educacional informal ficaria restrito às diferentes mídias (vídeos, revistas, jornais, entre outras de natureza impressa, digital ou virtual) que fariam parte do contexto da educação (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009).

Ao tratar da prática das “excursões a campo”, nenhuma das obras adota essa terminologia. O manual de ensino de Biologia emprega diferentes termos, porém, com predominância do uso de “atividades de campo”. Já os textos dos manuais de ensino de Geografia e de História preferem fazer uso da terminologia “estudo do meio” (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009; PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007; BITTENCOURT, 2011).

Sobre essas terminologias, no que diz respeito à prática em si, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) defendem o uso desse conceito para relacionar esse tipo de prática, que, à luz do que é proposto no manual, configura-se em uma metodologia notoriamente com fins didático-pedagógicos que fomentam o ensino e a pesquisa e que se diferencia de outras atividades semelhantes, cuja finalidade de ensino não é proeminente.

Nesse mesmo contexto, Bittencourt (2011) diferencia os estudos do meio das excursões e dos passeios, onde predominam o lazer e o entretenimento. Segundo essa autora, nas excursões e nos passeios não se observa o que ela chama de estudos de campo.

Observamos aqui que, ao construir uma definição para os estudos do meio, as autoras acabam por distanciar a possibilidade de associar a terminologia “excursões” e “passeios” com objetivos de ensino e de aprendizagem, restringindo-os à recreação, ainda que Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) manifestem a importância do lúdico para a aprendizagem.

Ainda no que diz respeito à dimensão lúdica e o potencial para o lazer e entretenimento das excursões a campo, Marandino, Selles e Ferreira (2009) consideram que essas atividades devem procurar zelar pelo equilíbrio entre o lazer e os estudos em si. Para elas, a compreensão de fatos, dos conceitos e dos processos

deve ser almejado ao se planejar uma saída de campo, mas não se pode perder de vista uma especial atenção para com a dimensão do lazer e do entretenimento associado ao desenvolvimento de tais práticas.

Bittencourt (2011) propõe duas categorias de estudos do meio, o “estudo integral”, que contemplaria a descrição e explicação de todos os aspectos da área delimitada, e o “estudo parcial”, que abrangeria apenas um aspecto, estando associado a um tema específico.

Da ideia de estudo do meio empregada nos manuais de ensino de História e de Geografia, subjaz a concepção de uma atividade de ensino marcada pela interdisciplinaridade, onde o ambiente deveria ser estudado em sua totalidade. Disso decorre o fato de ambas as autoras das obras apontarem para a possibilidade e necessidade de envolvimento de professores dos diferentes componentes curriculares da educação básica, de forma a criar meios de envolver os conhecimentos específicos das diferentes áreas e os respectivos olhares dos sujeitos sociais envolvidos com o ensino (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007; BITTENCOURT, 2011).

Já no manual de ensino de Biologia, não são colocados um posicionamento e uma defesa do uso de uma única terminologia específica para tais atividades. Sobre essas terminologias, as autoras da obra trazem à luz uma breve discussão sobre os diferentes termos empregados para essas atividades e algumas de suas características, porém delimitam determinados conceitos, como o de “aulas de campo” (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009).

No texto do livro sobre ensino de Biologia, as “aulas de campo” se caracterizariam por uma atividade expositiva, onde o professor/monitor que media a atividade de campo teria o seu discurso imperando, em detrimento do silêncio dos alunos, cujo papel ficaria restrito ao de ouvir o que o professor expõe. Além disso, apresentam uma definição para estudo do meio, onde o mesmo seria caracterizado por atividades que envolvam maior deslocamento e tempo de duração variável.

Ainda em meio a essa discussão, trazem provocações na forma de pergunta, evidenciando que se trata ainda de algumas questões em aberto, questionando se essas práticas seriam técnicas, métodos ou se teriam fim em si mesmo (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009).

Sobre essas questões, o manual de ensino de geografia defende objetivamente que os estudos do meio seriam uma metodologia, de natureza interdisciplinar, como

já foi apresentado anteriormente, e que essa metodologia seria adequada para lidar com a complexidade do objeto de estudo, o meio, como explicitado no manual de ensino de geografia.

Ainda segundo essa obra, o meio, por sua vez, subsidiaria a pesquisa e a descoberta de conhecimentos, tanto ao professor, quanto ao estudante, destacando o seu grande diferencial, em relação às fontes de saberes impressas, o de considerar a observação da paisagem no seu contexto real como um todo inteiro, e não apenas em suas partes isoladas, ou seja, sem recortes, para a produção de conhecimentos.

Essa concepção, também se fazia presente no manual de ensino de história, embora não de forma tão profundamente detalhada (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007; BITTENCOURT, 2011).

Essa concepção defendida pelas autoras de ambos os manuais didáticos, de ensino de história e de geografia, denota no texto uma compreensão do meio que reflete uma realidade a ser estudada e que é dotada de alta complexidade, e, por isso, as obras defendem que a qualidade do trabalho desenvolvido é maior quando há um envolvimento ativo de professores de distintas áreas, nos diferentes momentos do estudo, desde a concepção da prática em si, o seu planejamento preliminar na escola, passando por sua consecução no espaço, até a finalização posterior, novamente na escola.

Ainda sobre a concepção dessa prática, vale destacar também que as autoras desses dois manuais de ensino, de geografia e história, sempre que possível, se reportam à proximidade entre essas duas áreas do saber, citando ambas, e com mais frequência em seus respectivos manuais, quando comparado com a citação de outras áreas de saber ou disciplinas. Porém, embora as duas obras contenham visões muito semelhantes sobre a configuração dos estudos do meio e destaquem os mesmos elementos para caracterizá-los, notamos que Bittencourt (2011) enfatiza, além do contato direto com fenômenos naturais, o importante contato com o meio social.

O destaque ao campo ou objetos ou componentes sociais, presentes no meio, é um fator recorrente nos manuais de ensino de geografia e de história, em diferentes momentos. Nesse sentido, observa-se uma referência mais predominante dos elementos, questões ou problemas do espaço social na obra de Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), embora, muitas vezes, a obra faça correlações do espaço com o tempo social, referindo, inclusive, um caráter de certa indissociabilidade.

De forma análoga, no manual de ensino de história, há predominância do fator “tempo social”. Este, por sua vez, estaria marcado nas memórias orais e nos patrimônios disponíveis no meio, entre outras fontes. Porém, a autora também busca, sempre que possível, construir vínculos que evidenciam o caráter da indissociabilidade das relações espaciais e temporais na constituição da sociedade, que, por sua vez, compõem o meio como objeto de estudo (BITTENCOURT, 2011).

O valor do “social” é referido tanto por Bittencourt (2011), quanto por Ponthuschka, Paganelli e Cacete (2007), não apenas com um, mas, se não, com o mais importante ou o único foco para os olhares no meio. Além dessa dimensão que se refere ao meio, essas duas obras também se referem aos sujeitos envolvidos com o estudo do meio como sujeitos sociais e incluem desde pessoas que fazem parte do meio (residentes/moradores, trabalhadores, entre outras pessoas – “personagens” do local), como também os professores e estudantes que desenvolvem o estudo – todos se configurando como sujeitos sociais.

O valor ao componente humano e dos espaços antrópicos, rurais e, especialmente, o urbano, domina sobremaneira a descrição sobre o meio, as suas potencialidades, características, formas, e quanto aos direcionamentos ou orientações para com os estudos do meio nos manuais de ensino de história e de ensino de geografia. Não é de se estranhar essa valorização, uma vez que a história e a geografia constituem áreas de conhecimento próprias das Ciências Humanas.

Contudo, vale ressaltar que, mesmo com esta natureza humana, os estudos geográficos também contemplam questões comuns às ciências naturais, como na geografia física e biológica. Trata-se de fatores ou dimensões que acreditamos ter recebido menor atenção no texto, em detrimento às questões relativas à sociedade e às questões sociais que foram mais exploradas na fundamentação teórica sobre o tema.

É importante destacar que esses elementos naturais aparecem nos exemplos empregados para ilustrar a prática, especialmente no final do texto, e que as autoras, em momento algum, destituíram o valor dos mesmos, mas apenas centraram um foco maior nas dimensões humanas e sociais do espaço-tempo do meio. Tal fato não é de se estranhar, haja vista o claro foco das obras, como manual para o ensino de disciplinas e áreas distintas, a geografia, a história e as artes.

Da mesma forma, nota-se que os componentes naturais do meio, ainda que tenham sido citados e enfatizados como elementos que contribuem para a construção

da identidade espacial e temporal do meio, também receberam menor atenção no corpo do texto. A dimensão histórica do mundo natural, além dos seres humanos (espaços naturais – não antropizados), também não foi muito explorada na fundamentação do texto.

Já o manual de ensino de Biologia contempla a tradição de uma abordagem naturalista no ensino de ciências e de biologia, no que diz respeito a essas práticas. Porém, sem entrar em um nível profundo de detalhamento, pontua que, em função das transformações sociais e dos contextos educativos, as finalidades dos estudos de campo também se alteram temporalmente. Destarte, destaca que essas práticas devem ser feitas em diferentes contextos e sob diversos formatos (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009). Essas autoras não focaram em uma reflexão aprofundada nos diferentes elementos de natureza socio-histórica-humana.

Complementarmente, essas autoras destacaram as vantagens das práticas nas dimensões cognitivas e afetivas, no que diz respeito à sociabilidade entre os sujeitos e, também, no desenvolvimento de uma relação de afetividade entre os pares e com o próprio meio – condutas que julgaram preponderantes e favoráveis às ações em prol da conservação ambiental (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009).

Esses diferentes enfoques nos manuais são compreensíveis, tendo em vista o público alvo específico dos livros (professores em formação para o ensino em componentes curriculares específicos da composição curricular da educação básica) e quando se considera a área de formação das autoras das obras.

Deixando essa questão do enfoque temático predominante na abordagem das “excursões a campo” na formação inicial de professores, sob os termos de “estudos do meio” e “atividades de campo” que são os mais empregados nos manuais investigados, observamos que as obras dedicam um espaço considerável ao detalhamento do fazer dessas práticas. Não sob um viés prescritivo, mas levantando questões importantes a serem avaliadas ao se pensar, planejar e realizar tais práticas no contexto escolar – considerações relevantes e bastante pertinentes, quando se considera o principal público a quem as obras se destinam – professores em formação inicial e continuada.

Nesse sentido, ao se abordar as características das práticas em si, indo além de sua fundamentação, os três manuais apresentaram muitos pontos de convergência, além de trazerem diferentes olhares acerca de alguns aspectos.

O manual de ensino de biologia, por exemplo, traz o conceito de mediação e o refere como processo determinante para qualidade da atividade de campo, estando centralizado nas posturas e intervenções do professor/monitor que conduz a atividade de campo. Sobre a mediação, as autoras destacam a necessidade de atenção e de cuidado em privilegiar e estimular a participação dos estudantes e a atividade não ficarem centrada no discurso do professor/monitor – mediador (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009). Dessa forma, o diálogo configura-se como um importante meio para os estudantes apresentarem seus posicionamentos, percepções e interpretações, além de apresentar suas dúvidas e fazer questionamentos.

A necessidade de valorizar e provocar diálogos também se faz presente nos manuais de ensino de geografia e de história. Bittencourt (2011), inclusive, destaca que o diálogo deve ocorrer em várias direções, tanto entre os estudantes, entre os professores, como também entre estudantes e professores.

Ainda sobre os diálogos entre os sujeitos envolvidos com a proposição do estudo do meio, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) enumeram uma série de aspectos que devem ser considerados nesses diálogos, envolvendo enfoques consonantes e dissonantes, papéis, funções, concepções, percepções, preconceitos, entre outros fatores que devem ser considerados no planejamento da atividade com vistas a otimizar o desenvolvimento da prática e a reduzir as surpresas, imprevistos ou qualquer intercorrência que possa comprometer a qualidade das atividades.

Bittencourt (2011) e Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) salientam também a importância do diálogo com as pessoas – sujeitos integrantes do meio –, não apenas na forma de entrevistas, importante canal para acessar as memórias individuais e coletivas, mas também em situações de vivências compartilhadas, ou seja, de convivência e imersão nas rotinas comuns a cada espaço-tempo do meio.

Esse diálogo é necessário para uma compreensão mais realística dos acontecimentos históricos e de seus valores, dos diferentes processos sociais e respectivos determinantes, além da diversidade de questões subjetivas por trás das representações sociais dos sujeitos que compõem o meio social (BITTENCOURT, 2011; PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007).

Outro aspecto apontado no manual de ensino de biologia e que está diretamente relacionado ao objeto das ciências biológicas diz respeito às limitações ou dificuldade em abordar alguns assuntos nas excursões à campo.

Para Marantino, Selles e Ferreira (2009), muitos processos biológicos são dificilmente visíveis no espaço e no tempo de uma visita de campo. Muitos são construições teóricas complexas. Essa limitação, segundo as autoras, pode ser reduzida ou contornada com o uso de modelos construídos para auxiliar a compreensão do fenômeno no campo.

Esse manual didático de ensino de biologia também sinaliza para a possibilidade de vivência com a utilização de diferentes técnicas de coleta, preservação e de demarcação de espaço e tempo, além de materiais e procedimentos, como caminho, ou mesmo uma alternativa aos problemas oriundos das limitações dos objetos e fenômenos biológicos em campo (MARANDINO, SELLES E FERREIRA, 2009).

Bittencourt (2011) aponta que o meio constitui um patrimônio histórico e lugares de memória, apresentando duas fontes de lembrança: as fontes materiais obtidas com a observação e interpretação do observado e as orais, obtidas no diálogo e por meio de entrevistas.

Além disso, o manual delimita que todo meio está situado no tempo e considera que os estudos do meio também devem buscar a diversificação de lugares para a prática. Isso deve acontecer de forma a não rememorar apenas os fatos históricos notáveis na literatura, uma vez que isso pode consagrar valores de certos setores da sociedade, em geral de elites (BITTENCOURT, 2011).

Assim, ocultar memórias reais e que têm significados para diferentes comunidades locais e que também compõem o patrimônio histórico local, regional e nacional, além de contribuir com uma construção mais fidedigna de identidades históricas, valoriza a riqueza e pluralidade de nossas raízes.

Já sobre a observação do meio como patrimônio histórico e como espaço de memória, acerca dos elementos que evidenciam nuances da histórica local, o manual de ensino de História distingue três tipos de observação que podem ser empregadas nos estudos do meio.

A observação simples que é espontânea; a observação participante, em que o observador participa do grupo para acesso aos dados não perceptíveis, de forma a conviver com pessoas e seu cotidiano; e, por fim, a observação sistemática, na qual ocorre um planejamento prévio, com delimitação de objetivos, hipótese, uso de instrumentos, enfim, todo um direcionamento sistematizado da observação (BITTENCOURT, 2011).

O manual de ensino de Geografia também destaca a relevância da observação e da entrevista como principal meio de coleta de dados em um estudo do meio (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007). Nesse contexto da coleta de dados, essa autora destaca os cadernos de campo como instrumentos de grande utilidade, por conter um registro consolidado dos dados e por se tornarem fontes de pesquisa depois (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007). Além disso, salienta o cuidado que se deve ter com a pesquisa, de forma sistematizada, uma vez que é por meio delas que serão construídos conhecimentos/saberes.

3 EXPERIÊNCIA E SUAS DIFERENTES DIMENSÕES

Ao considerarmos as excursões a campo e as atividades relacionadas às suas práticas como parte da história de vida dos sujeitos, estamos assumindo o seu caráter como fenômeno da experiência.

Em nossa pesquisa, como já foi apresentado no capítulo a respeito da metodologia utilizada, o conceito de experiência ocupa posição central, haja vista sua intrínseca relação com a reconstrução autobiografada de si, pelo pesquisador, que é também um dos sujeitos investigados, logo, sujeito-objeto e, ao mesmo tempo, o pesquisador que escreve a narrativa.

Nesse papel de sujeito-pesquisador, ele recorre a um plural de sujeitos que dialogam nas análises manifestadas na tese, à luz das experiências com as excursões a campo, conforme já delimitamos em alguns dos fundamentos teóricos que nos balizaram no capítulo anterior.

Frente a essa diversidade de sujeitos e, principalmente, devido a relação destes com o significado que empregamos para nos reportar às experiências com excursões a campo, como fenômeno-objeto de nossa pesquisa, julgamos pertinente trazer as dimensões que consideramos em nossas reconstruções narrativas, quanto ao sujeito da experiência, cuja abrangência do seu significado se faz presente em nossos argumentos analíticos de defesa.

Para abordar essas dimensões, partimos da premissa de que a experiência só existe enquanto existir um sujeito, ou seja, o sujeito é parte indissociável do significado da experiência, uma vez que é a partir dele que o fenômeno da experiência se manifesta. Ao mesmo tempo, o fenômeno da experiência provoca, marca, contribuindo para transformar e reconstruir a identidade e as visões desse sujeito sobre si e o que lhe cerca.

Esse sujeito é percebido como pessoa constituída por um desenvolvimento humano complexo, que envolve em uma unicidade aspectos do seu desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial, os quais estão entrelaçados e onde um afeta o outro (PAPALIA; OLDS, 2000).

Sobre esses aspectos, procuramos trazer, de uma forma mais sintética, os elementos dessas condições que dialogam com nossas reflexões, em torno das experiências com excursões a campo e os seus sujeitos, apontando algumas nuances

de suas dimensões históricas, socioculturais e psicobiológicas, em especial, sobre a sua interação com o seu meio.

3.1 DIMENSÕES BIOPSIKOSOCIOCULTURAIS DO SUJEITO

O sujeito, enquanto pessoa, é também em um organismo vivo. Logo, tem natureza biológica na sua condição como ser vivo, representando uma espécie. Nesse contexto, a unidade em que ele se manifesta, enquanto ser vivo no ambiente, é a de organismo.

Diferentemente de outras espécies de seres vivos, a nossa espécie, em sua condição humana, é dotada de uma complexidade relacionada, principalmente, à organização de seu sistema nervoso, como parte integrada a outros sistemas do organismo e que compreende a sua base mental e cognitiva.

De acordo com Rey (2003), essa face mental e cognitiva, de natureza biológica e psicológica, é base para o comportamento humano e para as interações sociais dos indivíduos e suas manifestações em grupos, em diferentes culturas, historicamente determinadas. Essas características contribuem para a noção de sua natureza humana singular e complexa.

As dimensões psíquicas do sujeito estão associadas, entre outros fatores, às condições biológicas do organismo em uma complexa relação corpo-mente que, por sua vez, interage com o seu meio (REECE *et al.*, 2015).

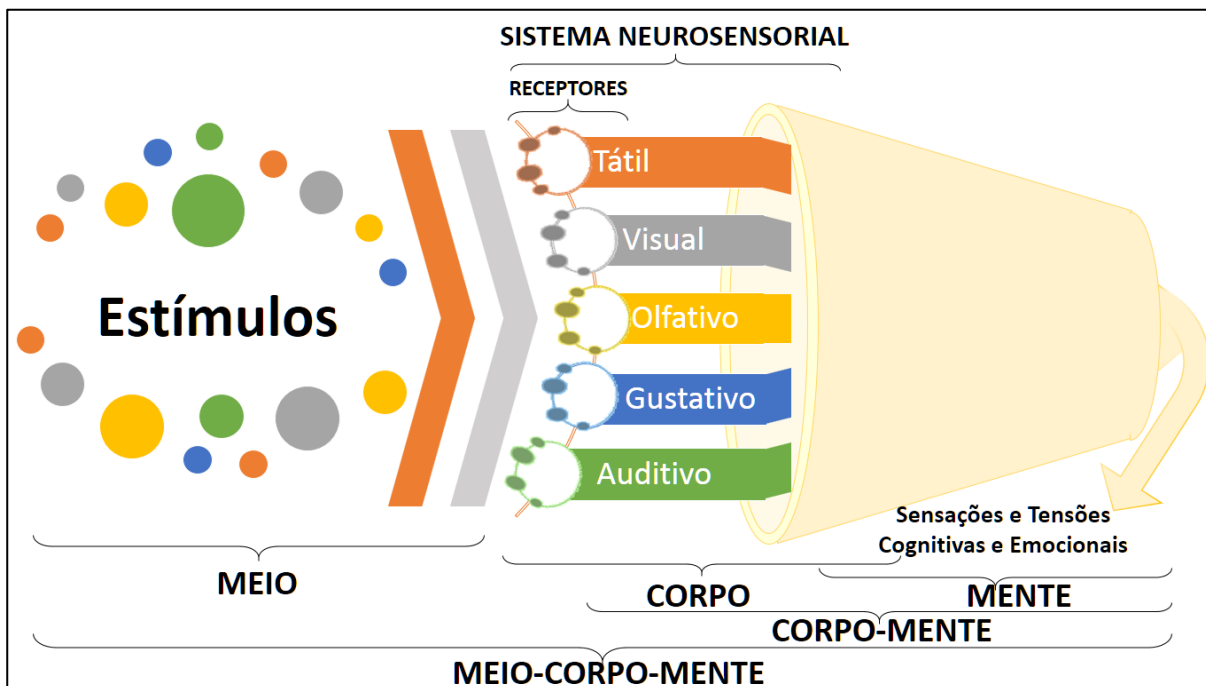
As experiências com as excursões a campo se relacionam com essa base mental e cognitiva do sujeito, em sua integração como pessoa, dotada de um organismo que é parte que interage com o meio a sua volta. Conforme já mencionamos, essas interações se iniciam com o nascimento e se perpetuam pelo resto da vida, em um complexo contínuo de desenvolvimento (SERRANO, 2016; PAPALIA; OLDS, 2000).

As interações do sujeito com o seu meio se dão por seu corpo físico (organismo), que funciona como ponte entre o meio e o corpo-mente e que se desdobra em diferentes manifestações neuropsicológicas. Sobre essa questão, queremos chamar a atenção sobre como aquilo que está no meio circundante chega e atua no organismo, pelo corpo-mente, além de apontar as diferentes “pontes” de ligação para essas interações e que estão ativamente envolvidas com as experiências com excursões a campo.

A interação entre o corpo e o meio se dá pelo sistema neurossensorial, que compreende, essencialmente, órgãos do Sistema Nervoso e Sensorial, os quais, por sua vez, estão ligados e integrados aos outros diferentes sistemas do organismo. O organismo capta a informação do seu meio em diferentes estímulos do ambiente. Conforme é salientado por Schiffman (2005), os estímulos podem ter natureza física e química, tal como os sons emitidos por animais, o som dos ventos ou da voz de outras pessoas; o movimento de objetos, entre outros materiais que nos tocam; as cores e luzes que observamos; a temperatura, a pressão, os odores e sabores que sentimos.

Conforme representamos na Figura 4, as informações do ambiente são captadas com estímulos por diferentes e variáveis pontos receptores do sistema sensorial humano. Esses pontos receptores se distribuem de forma irregular pelo corpo, variando em função de diferentes condições e singularidades de cada indivíduo e organismo, como receptores táteis, visuais, olfativos, gustativos e auditivos, interligados no sistema neurossensorial do corpo-mente, para serem processadas em nível mental e gerar no indivíduo sensações e transformações cognitivas e emocionais (SERRANO, 2016; REECE *et al.*, 2015; PAPALIA; SCHIFFMAN, 2005; OLDS, 2000).

Figura 4 – Representação da natureza da integração do meio com o corpo-mente



A qualidade e a quantidade dos diferentes estímulos “ofertados” ao organismo no meio repercutem diretamente na qualidade e na quantidade de sensações, emoções e na bagagem cognitiva do indivíduo, como parte das percepções, das dimensões subjetivas da pessoa.

Conforme é destacado por Retondo e Faria (2014), as sensações e percepções nos acompanham e se desenvolvem junto ao organismo por toda a vida e, associadas a elas, sentimos calor, frio, prazer e dor, ouvimos e enxergamos. Dessa forma, nos tornam capazes de interagir com outros seres humanos, como base para nos organizar em sociedades e culturas. Esses autores acrescentam que

Compreender a visão, a audição, o olfato, o tato, o paladar, a dor, o frio, o calor e as emoções, bem como a composição de substâncias naturais ou sintéticas presentes em nosso ambiente, como: corantes, açúcares, aromatizantes, fragrâncias, analgésicos [...] é algo muito complexo que requer o entrelaçamento de conhecimentos de diversas áreas, de maneira inter/transdisciplinar (RETONDO; FARIA, 2014, p. 13).

Entender essa complexidade nos ajuda a compreender o significado das diferentes experiências com excursões a campo na vida dos sujeitos ou da ausência delas. Isso se dá nos termos de como elas chegam e se manifestam em níveis biológico e psicológico, despertando sensações, emoções e reações diversas, relacionadas intersubjetivamente com processos cognitivos singulares de cada sujeito.

Essa visão permite compreender além dos fenômenos estímulo-resposta e, à luz da ideia de integração entre os diferentes sistemas, sobre como a variação espaço-temporal de oferta e de acesso a “suprimentos” físicos e químicos ambientais, necessários ao equilíbrio do organismo, como água, ar, nutrientes minerais, vitamínicos e energéticos, podem comprometer, ou melhorar, a qualidade das experiências dos sujeitos, como nas excursões a campo, de forma intersubjetiva, envolvendo condições físicas, químicas, biológicas e psicológicas de cada ser. Essas, por sua vez, repercutem nas diferentes interações sociais.

De acordo com Retondo e Faria (2014), as sensações são mais do que estímulos e respostas, por estarem envolvidas com nossa cultura. Esse envolvimento ocorre em uma complexa teia, singular aos sujeitos e essas sensações são determinadas por sua historicidade. Fazemos referência aqui a aspectos, relações e efeitos intersubjetivos em diferentes escalas de tempo, no organismo humano e em

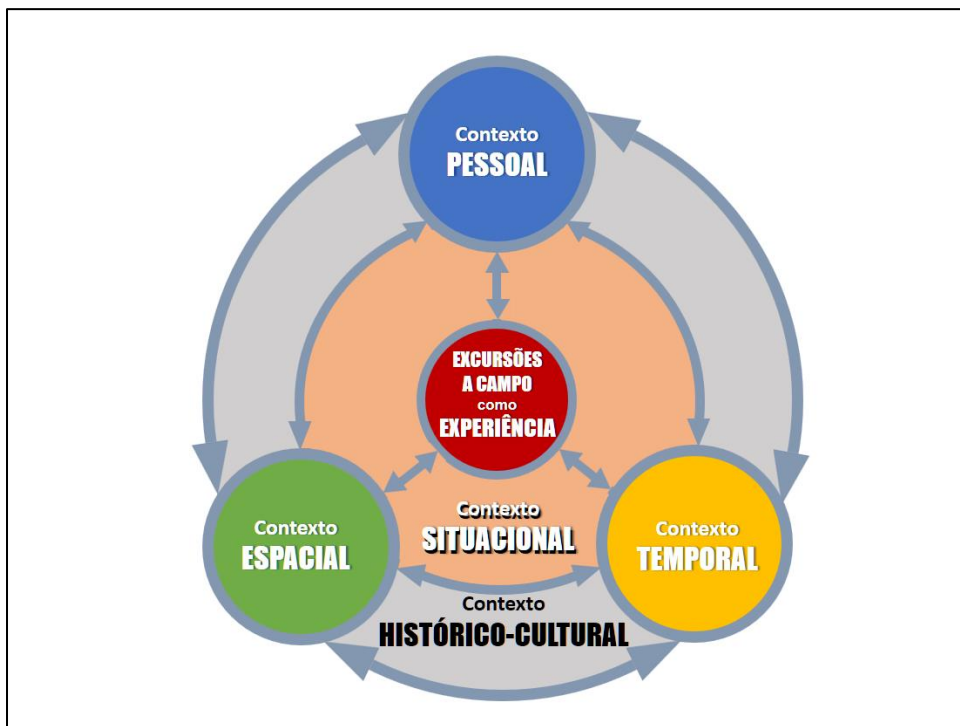
suas manifestações cognitivas e comportamentais, as quais, por sua vez, enquanto sujeito, estão ligadas às suas dimensões históricas e socioculturais.

3.2 CONTEXTOS DAS EXPERIÊNCIAS COM EXCURSÕES A CAMPO

Sobre o conceito de experiência, fundamentamos as ideias com as quais refletimos e dialogamos em nossa pesquisa, no próximo capítulo, ao fecharmos o nosso quadro de referencial teórico. Considerando essa interseção entre sujeito-experiência, procuramos mostrar como a experiência ocorre em função de diferentes contextos onde ela está inserida. Trata-se de contextos particulares a cada experiência.

Na experiência, esses contextos dialogam entre si, como um todo integrado. Eles estão representados a seguir na Figura 5, na perspectiva do fenômeno-objeto de nossa tese.

Figura 5 – Relação do fenômeno da experiência com excursão a campo e os contextos



Fonte: Criação do autor

Em nosso entendimento, as experiências com as excursões a campo são influenciadas pelos contextos:

- 1) pessoais: singulares e intersubjetivos do sujeito;
- 2) espaciais, em que as condições do meio ou do lugar repercutem nas experiências do sujeito;
- 3) temporais, em que ocorrem variações relativas ao tempo em diferentes escalas, pronunciadas pela história do lugar, seus objetos e do sujeito;
- 4) histórico-culturais, de natureza diversa e que estão por trás de todos os outros contextos;
- 5) situacionais, que agregam os diferentes contextos em situações particulares, onde a experiência transcorre, como, por exemplo, em uma viagem em família ou em uma visita a um museu.

3.2.1 Tempo de Experiências e Lugares

O tempo é um conceito fundamental para a compreensão da nossa visão sobre experiência e excursões a campo. Temos consciência de que se trata de um conceito com múltiplas faces e com nuances bastante particulares e sobre os quais não iremos adentrar em nossas reflexões, como a noção de tempo para a física e a abrangência e especificidades do tempo meteorológico, uma vez que não fazem parte do cerne de nosso estudo. Tampouco pretendemos fazer um ensaio profundo sobre a história ou a epistemologia do tempo. Caminharemos, então, no sentido mais próximo dos horizontes de nossa pesquisa sobre as excursões a campo.

Ao abordarmos as excursões como uma atividade humana, seja no contexto educacional ou no científico, empreendemos as noções de movimento a um lugar e de ocorrência de algo – do evento (a excursão ou a atividade de campo em si). Esse movimento e o evento que ocorrem no campo, efetivam-se dentro de um espaço-tempo. Aqui, subjaz a ideia de demarcação do tempo, de medida.

De forma semelhante, consideramos que as experiências, de qualquer natureza – o que inclui as atividades de campo –, ocorrem em função do tempo. Elas transcorrem em uma temporalidade. O contínuo da experiência, uma ideia defendida por Dewey (2002; 2011) em sua definição, se realiza dentro de um tempo.

Por outro lado, não podemos perder de vista, também, que as experiências ocorrem no espaço, sob a perspectiva de um lugar, de um ambiente com o qual o sujeito a experiencia e interage.

Os diferentes lugares e sujeitos da experiência são elementos que respondem, mudando em função do tempo. Ou seja, o tempo é variável e, simultaneamente, condiciona mudanças que ocorrem nos lugares e nos sujeitos. São elementos que, assim, carregam em sua bagagem uma crescente e contínua historicidade, onde a história e o tempo são sabidamente conceitos indissociáveis, haja vista que o tempo demarca os momentos históricos.

A demarcação do tempo sempre esteve presente, desde os primórdios da humanidade, especialmente quando se refere às práticas agrícolas, quando o homem passa a desenvolver uma cultura de cultivo, em detrimento às práticas de busca de alimentos. Diferentes povos demarcavam o tempo a partir dos movimentos relativos às luzes do Sol e da Lua (WHEELER, 2015). Segundo esse mesmo autor, foram os egípcios que criaram os primeiros relógios solares e os de água (clepsidras), como instrumentos de demarcação do tempo.

Só com a demarcação do tempo é que foi possível o desenvolvimento da cronologia, com a organização da sequência de eventos históricos. Essa demarcação é aprimorada com os diferentes instrumentos de medição, que, segundo Wheeler (2015), contribuem com o estabelecimento da ideia de periodicidade e de repetição (cíclica), intimamente associados ao tempo. Enfatizamos até aqui o aspecto métrico intrínseco ao tempo.

Quando o tempo é pensado ou empregado nas reflexões e estudos de diferentes áreas do saber, ele acaba assumindo algumas faces bastante específicas e, claro, necessárias para a construção do respectivo conhecimento.

Nesse sentido, ao abordarmos o campo como lugar para excursões, estamos abrindo caminho para a temporalidade sob o viés dessas diferentes áreas do conhecimento. Estamos admitindo que o tempo é considerado sob diferentes formas. Por exemplo, quando se considera um trabalho de campo com enfoque na astronomia, quando comparado com um da biologia ou da geografia.

No contexto da astronomia, o tempo pode ser considerado sobre diferentes vieses e ser mensurado com métricas específicas, haja vista a sua dimensão literal e metaforicamente “astronômica”. A medida do tempo na Terra se baseia, basicamente, no movimento de rotação da Terra, que, por sua vez, provoca as mudanças observáveis no decorrer do dia e da noite (mudança aparente do céu – abóboda), com a mudança de posição destes astros ao serem vistos na esfera celeste, em função da

rotação da Terra. Porém, se considerarmos como referência o movimento do Sol, temos o tempo solar (OLIVEIRA FILHO; SARAIVA, 2014).

Esses autores acrescentam, ainda, que, na Astronomia, além do tempo solar, temos o tempo sideral, que é baseado no movimento aparente do ponto Vernal. O tempo sideral pode ser medido a partir de qualquer estrela. Dessa forma, percebemos que, diante de uma observação astronômica, a medida de tempo pode mudar, a depender do ponto de referência para sua medida no espaço, à escolha daquele que observa e faz a análise ou aferição, sem que se incorra em erro. É, também, de acordo com o movimento de rotação da Terra que temos os fusos horários. Logo, ao compararmos lugares diferentes da Terra, em um mesmo momento, teremos as consequentes variações dessas diferenças temporais da longitude terrestre.

Ainda sob o olhar da Astronomia, as unidades de medida de tempo também variam bastante. Podemos considerar, por exemplo, a hora ou o dia solar e sideral, o ano sideral ou o ano tropical – sendo este último empregado como referência para o nosso calendário (OLIVEIRA FILHO; SARAIVA, 2014).

Salientamos, ainda, que há uma série de eventos de nosso calendário que decorrem das especificidades do tempo, no contexto das variações astronômicas, que, por sua vez, impactam de diferentes formas na observação, percepção e interpretação, tanto do espaço sideral e seus diferentes lugares e astros, de suas infinitas dimensões, quanto dos espaços e lugares da Terra.

Esses eventos são aspectos que dizem respeito a questões culturais, sociais, políticas, além daquelas ligadas a fenômenos naturais, como o clima e o tempo meteorológico, por exemplo. Essas ocorrências “condicionam” o lugar e sua história, as experiências que ocorrem e os sujeitos dessas experiências.

Para finalizar essa breve reflexão sobre questões relativas ao tempo astronômico e suas relações com lugares, vale salientar que é preciso olhar e estar atento não apenas para cima, para o céu, mas também para baixo ou para frente. Assim, é possível perceber os “reflexos” do tempo astronômico não apenas com o uso de telescópios ou recorrendo a fórmulas matemáticas, uma vez que estão diante de nossos olhos, ao percebermos as mudanças, como na claridade provocada pela intensidade de luz natural do Sol ou refletida pela Lua na Terra, a clarear o nosso ambiente ao longo de uma manhã, tarde ou noite; bem como no reflexo da luz da Lua sobre o mar, ao provocar o cantar de um galo na madrugada; nos movimentos das

marés ou, até mesmo, no movimento da sombra dos morros, das árvores e até a nossa sombra, embaixo de nossos pés.

Já a ideia do tempo geológico, apesar de não ter esse vasto infinito da amplitude do Universo, comum ao tempo astronômico, ainda transgride a nossa extensão humana-pessoal comum do tempo, tendo também um caráter profundo.

Essa característica está relacionada ao espaço-tempo da Terra, cuja extensão está bastante além da nossa e as dos outros seres vivos, mas que nos permite “enxergar nossas vidas e nossas paisagens dentro do âmbito de uma extensão maior de tempo” (CERVATO; FRODEMAN, 2014, p.68).

Logo, a despeito do distanciamento que essa profundidade remetida ao tempo geológico pode trazer, é importante destacar que ele se faz presente aos nossos olhos, não apenas nos horizontes das paisagens que nos rodeia, mas também sob os trajetos de qualquer caminhada, no “chão” que pisamos.

É nesse contexto, das marcas e evidências nas camadas e elementos que estão no solo e no subsolo, com as rochas, por exemplo, além daquelas “desenhadas” pelos contornos dos relevos da paisagem, que a experiência do tempo geológico profundo se faz presente e nos ajuda a compreender, não só a história geológica, mas também contribui para elucidar as histórias dos seres vivos, bem como fomentar reflexões e decisões técnicas sob diferentes questões culturais, políticas, sociais e econômicas da sociedade e do meio ambiente.

Partindo desse olhar para o meio ambiente é que tecemos nossa reflexão sobre a importância do tempo biológico para a compreensão das experiências que ocorrem sob os reflexos e o funcionamento do nosso corpo, sobre o ambiente que nos cerca, além de outras nuances invisíveis ao olho nu, mas que estão relacionadas à nossa vida e sobrevivência.

Para a biologia, o tempo é uma variável que muda bastante, podendo se referir desde a alguns milissegundos, correspondentes ao tempo que um impulso nervoso leva de um órgão sensorial, como a pele, até a chegada ao nosso cérebro, transcorrido entre impulsos nervosos, até milhões de anos que se passaram desde a origem do primeiro microorganismo até a extinção de uma espécie.

O tempo está relacionado também ao comportamento e à forma de vida dos seres vivos: ao se compararem diferentes espécies vegetais e animais, existindo árvores como a oliveira, que pode sobreviver centenas de anos, até plantas que duram apenas alguns dias.

Na História, o tempo, que diferentemente do tempo na astronomia e da física (cuja referência está muito associada à ideia de movimentos naturais), está imbricado com uma filosofia em torno de mudanças vividas pela consciência (RAMOS NETO, 2014). No sentido histórico, dada a temática de nossa pesquisa e os métodos que empregamos em nossos estudos, cabe fazermos algumas considerações importantes a este respeito.

Ao analisarmos as excursões a campo, estamos considerando diferentes lugares, ambientes ou paisagens passíveis de se tornarem alvos das atividades, dos estudos meio. Esses lugares, espaços ou ambientes, como já argumentamos anteriormente, possuem relação com o tempo, sendo determinados por ele, cabendo àquele que observa a interpretação da historicidade do espaço. Consideramos que todo lugar é histórico e que esse é um fator a ser considerado para os estudos do meio.

Conforme aponta Ramos Neto (2014), o tempo histórico não é a memória revivida de um evento (o que requereria uma maior carga afetiva para ser tratada), mas uma construção reflexiva, a partir do tempo, para compreensão do evento.

O tempo histórico corresponde, então, a processos para compreensão da experiência, sendo também um produto da história. Na noção de tempo histórico, há uma conjuntura de fatores sociais, políticos e ações humanas de diferentes naturezas, onde a pessoa, o coletivo e diferentes organizações e representações sociais são agentes protagonistas e passivos da trama construída pela história (RAMOS NETO, 2014).

Além de se fazer presente nas reflexões escritas sobre os lugares, esse tempo histórico é passível de ser apreendido do contato com o lugar, das evidências, das marcas presentes nas partes e no todo do lugar, inclusive, considerando os sujeitos das experiências resgatadas historicamente, à luz de seu respectivo espaço-tempo.

Nesse instante, é possível desenvolver a análise do presente, com base na história das experiências do passado ou, mesmo, fazer uma reflexão sobre experiências do passado à luz de ideias do presente, ainda que neste resida um “quase nada” do instante, em que ele surge e instantaneamente passa a ser passado.

3.2.2 Espaço e os Lugares das Experiências

A noção de espaço é frequentemente utilizada em diferentes situações, educativas ou não, para se referir ao contexto espacial de um dado local, seja como sítios onde se localiza um determinado objeto ou onde ocorre um dado fenômeno. Suas características repercutem tanto na sua observação e interpretação nas atividades que neles são realizadas, como as excursões a campo, quanto nas experiências construídas a partir deles.

Além do espaço em si ser, muitas vezes, o objeto foco de estudos e reflexões, sem perder de vista o caráter referido anteriormente, ele também é considerado contexto para análises e estudos de outros objetos, com outros focos.

De acordo com Jammer (2010), a busca de uma definição de espaço já estava presente no pensamento filosófico grego da antiguidade, mas, independentemente do questionamento e da definição de um significado, a relação do espaço com o homem é instantânea, por sua simples existência. Além disso, se concebemos que o espaço existe, sua existência se realiza no tempo, logo, depreende-se uma intrínseca relação do espaço com o tempo. Seguindo esse raciocínio do espaço que existe no tempo, observamos a dinamicidade de sua definição. Por existir no tempo, ele é dotado de historicidade, e sua história, por consequência, é condicionada socialmente.

Ao longo da história, diferentes áreas do saber empregaram e ainda empregam o termo, o qual, por sua vez, atua como parte propulsora dessa dinamicidade, abrangência e projeções contextuais, complementado assim a bagagem conceitual de significados que ele carrega em seu estado e momento histórico, provisoriamente.

Não alcançaremos e não pretendemos alcançar uma definição exata para o conceito de espaço, mas o nosso objeto de estudo demanda uma fundamentação básica da ideia geral sobre o mesmo, para que, a partir deles, possamos adentrar em diferentes significados atribuídos a ele, relacionando com as visões de diferentes áreas que desenvolve trabalhos de campo.

Para a física, como filosofia natural, Jammer (2010) aponta que o conceito é definido com nuances diferentes em três momentos distintos. Em um primeiro momento, como objeto para inferências de natureza geométrica, junto com o tempo. Logo depois, temos uma nova abordagem, com o choque de visões entre Newton e Leibniz sobre as características do espaço-tempo. E finalizando essa dinâmica até o momento presente dessa redação, temos a ideia de relativização do espaço e do

tempo nos trabalhos de Einsten (REIS; REIS, 2016), que adiciona uma 4ª dimensão à ideia de espaço.

O debate sobre espaço no contexto da física ainda se faz presente e essas diferentes visões são discutidas e consideradas de forma profunda em estudos sobre o tema, especialmente na relação espaço-tempo, no âmbito da física. Partindo da noção de espaço como espaço-físico, com diferentes métricas relativas à área/volume, abrimos brecha para pensá-lo no contexto das excursões a campo, tema desta pesquisa.

No contexto das excursões a campo em ciências ou no ensino de ciências, a ideia de espaço assume diferentes configurações, em função do objeto de estudo correlato à área. Porém, para algumas áreas, o campo assume valor de maior destaque, como o próprio objeto e contexto de investigação, sendo estudado sob diferentes enfoques, como no caso da geografia.

O contexto espacial é, indiscutivelmente, uma importante unidade referencial para a geografia, uma vez que seus estudos e saberes estão diretamente relacionados com referências espaciais. Contudo, além da geografia, outras áreas de conhecimento também têm em seu escopo diferentes níveis de atenção e associação com esse mesmo contexto, como por exemplo, a geologia, a física, a biologia, a história, a sociologia entre outras ciências naturais, humanas e sociais. É no contexto espacial que ocorrem diferentes processos ou fenômenos de diversas naturezas.

Esses processos realizam-se através de diferentes formas, que ocorrem sob determinadas funções. Estas podem não ser originalmente geográficas, mas terminam por adquirir uma expressão territorial, uma dimensão de natureza geográfica. Para Santos (2014c, p. 12), “sem formas, a sociedade, através das funções e processos, não se realizaria”.

Doravante, o contexto espacial pode ser referido sob signos linguísticos mais ou menos populares para as diferentes áreas, como, por exemplo, os conceitos de “meio” e de “ambiente” e a aglutinação desses dois vocábulos em “meio ambiente”; os conceitos de natureza, região, localidade, território, paisagem, lugar, zona, setor, área, ecossistema e, até mesmo, a amplitude por trás das ideias de espaço na astronomia e na geografia. Mas o que temos em comum e de diferente nessas terminologias e concepções que repercutem com o nosso estudo sobre as excursões a campo?

Esses diferentes vocábulos, embora muitas vezes sejam usados em situações diferentes, dados os seus respectivos significados e campos do conhecimento de maior uso ou de origem, têm em comum o mesmo campo semântico. Este, por sua vez, transmite a ideia de contexto espacial, podendo haver algumas especificidades, conforme o uso.

As excursões educativas, por exemplo, podem, muitas vezes, permitir diferentes construções associadas ao espaço e a seus lugares; os elementos que os compõem; percepções sobre aspectos da paisagem; além de especificidades da região ou lugar. Além disso, o contexto espacial, em algumas dessas dimensões, revela-se um forte determinante da experiência dos sujeitos, como veremos no segundo tópico deste capítulo.

Dada a relevância desse assunto, a geografia vem produzindo, historicamente, importantes visões epistemológicas sobre esses aspectos espaciais. Tomaremos como base as definições propostas por alguns estudos de cunho epistemológico da geografia, em especial, nas ideias defendidas por Milton Santos e Ti-Fu Tuan, como dois epistemólogos atuais que apresentam conjecturas teóricas que contribuem para sustentar a construção de nossas ideias.

Santos (2014a) estava atento e preocupado com a definição de espaço geográfico, que, para ele, está associado a um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistema de ações com categorias internas: paisagem, configuração territorial do trabalho, espaço produzido ou produtivo, formas-conteúdos e aspectos aos quais ele se refere como rugosidades.

Nesse sentido, o espaço é uma instância da sociedade, contendo e sendo parte das demais instâncias. Ou seja, ele agrega as partes em um todo, ao mesmo tempo em que é constituinte de cada uma das partes. Essa instância envolve aspectos econômicos e culturais-ideológicos. Logo, cada fração da natureza, que constitui a sociedade, terá também parte dessa sociedade.

Dessa forma, “a economia está no espaço, assim como o espaço está na economia. A essência do espaço é social. O espaço não pode ser formado pelas coisas, os objetos geográficos, naturais e artificiais, cujo conjunto nos dá a Natureza” (SANTOS, 2014c, p. 12).

Nesse horizonte, temos, de um lado, o conjunto de objetos geográficos distribuídos sobre um território, sua configuração geográfica ou sua configuração espacial, a forma como esses objetos são vistos, na sua continuidade visível, isto é, a

paisagem, e, paralelamente, de outro lado, o que dá vida a esses objetos, seu princípio ativo, isto é, todos os seus condicionantes – os processos sociais representativos em um dado momento (SANTOS, 2014c).

Para esse autor, frações ou recortes espaciais estarão implicados com as noções de região e de lugar, sendo definido, *a priori*, por redes de conexões e de escalas. Para um dado meio, ele define a sua composição característica por conteúdos em artifícios e sua complementariedade com uma tecnosfera⁸ e uma psicofera⁹ (SANTOS, 2014a).

Em comparação, Santos (2014c) acrescenta, ainda, que a noção de espaço é mais abstrata que lugar, e um não pode ser definido sem considerar o outro. Assim, depreendemos das ideias de Santos (2014a; 2014b) que o espaço existe com uma dimensão empírica e filosófica em seus conteúdos e na forma como esses conteúdos se dão e condicionam um ao outro, nessas duas dimensões. Nessa visão reside a ideia de inseparabilidade dos objetos e das ações, elementos dinâmicos que levam à criação de sentidos, tanto sobre o espaço como um todo, como sobre suas partes. O conceito de lugar, por exemplo, pode assumir, em definição, esse caráter de parte do espaço, sob a ótica de Milton Santos.

A ideia de espaço admite uma grande amplitude de recortes e de definições, como aquelas que citamos inicialmente no texto. São recortes e definições que estão relacionadas entre si, por se referirem à ideia de espacialidade, mas que devem ser diferenciadas em função de conjunções particulares (SANTOS, 2014c).

Quando nos referimos a um terreno, por exemplo, sabemos que ele se reporta a uma parte de um espaço maior, mas que também tem seu(s) espaço(s). Sob o viés de Santos (2014a; 2014c), esses espaços seriam concebidos como lugares, dadas sua psicofera e sua tecnosfera.

Ao mesmo tempo, podemos nos referir a esse terreno como uma fração ou um espaço que compartilha determinados atributos com áreas adjacentes, a região. A região, por sua vez, é também parte de um espaço maior e que também possui espaços menores, sendo que alguns deles podem assumir o significado de lugar.

⁸ Para Santos (2014a), a tecnosfera é parte da realidade e abrange os materiais/produtos e produções humanas junto a biosfera.

⁹ Psicofera está relacionado a subjetividade das visões e interações com os componentes dessa realidade.

Alinhado com essa visão de Milton Santos, Cabral (2007) advoga em favor da noção de lugar associada à definição e compreensão de aspectos singulares, em termos de formas, atividades e significados essencialmente ligados à espacialidade humana.

Para a noção de território, como elemento intrínseco, ele defende a incorporação do poder humano em termos de controle e de gestão sobre uma porção delimitada de espaço, como parte do entendimento da existência humana.

Por fim, em favor do uso do termo paisagem, Cabral defende os casos em que aspectos cênicos ou visuais, ligados às suas respectivas dimensões simbólicas, se apresentam de forma indispensável para o entendimento da existência humana.

Ao nos reportarmos ao objeto de estudo desta pesquisa, as excursões a campo, consideramos que o conceito de “campo”, como local para onde se destina uma determinada excursão, irá se tratar de uma fração de um espaço maior e, logo, com as características espaço-temporais que definem o espaço e, ao mesmo tempo, dada as suas características singulares e o valor de seus elementos em sua composição, sendo considerado como lugar. São lugares com frações dos espaços e que contribuem para identificar o espaço. Ademais, as paisagens, como estamos definindo aqui, também podem compor o repertório como parte integrante da ideia de “campo”.

As paisagens ou configurações geográficas do espaço coexistem junto à sociedade de forma imbricada, por isso a ideia de “forma-conteúdo” na sua constituição, que apresentamos anteriormente. Santos complementa que “o movimento dialético entre forma e conteúdo, [...] é, igualmente, o movimento dialético do todo social, aprendido na e através da realidade geográfica” (2014c, p. 12)

Já a concepção de lugar, envolve a intersubjetividade dos sujeitos. Logo, a definição do lugar compreende as complexas nuances das relações entre o espaço e o eu, o espaço e o outro e dos outros com o espaço (SANTOS, 2014a). Além disso, a definição de lugar se estende e incorpora elementos sociais. Isso inclui aspectos imateriais, como dados e configurações políticas ou ideológicas.

Assim, o lugar compreende:

a casa, o lugar de trabalho, os pontos de encontro, os caminhos que unem esses pontos são igualmente elementos passivos que condicionam a atividade dos homens e comandam a prática social [...] o espaço impõe a cada coisa um conjunto particular de relações porque cada coisa ocupa um dado espaço (SANTOS, 2014b p. 34).

Retomando a concepção de espaço por Santos (2014c), temos que esse conceito pode ser compreendido também por diferentes locais. Esses locais ou localidades do espaço, por sua vez, estão diretamente associados à noção de lugar, mas não como sinônimos.

Para Santos (2014c), cada localização (ou localidade) é considerada um momento do mundo em movimento, o qual, por sua vez, é visto e apreendido em um ponto geográfico, um lugar. “Nessa relação, o lugar está sempre mudando de significação, graças ao movimento social: a cada instante as frações da sociedade que lhe cabem não são as mesmas” (SANTOS, 2014c, p. 12).

Nesse entendimento, observamos que a historicidade ou o contexto histórico também são partes determinantes na definição de lugar, como uma localidade, uma vez que o lugar existe no tempo, da mesma forma que as mudanças que alteram e são responsáveis pela reconfiguração das características do lugar, a cada momento.

Buscando distinguir localização de lugar, Santos (2014c) dispõe que a localização, como feixe de forças sociais atuando sobre um lugar, é dinâmica e, por isso, muda. Já o lugar pode ser o mesmo. Dessa forma, como a localização é empregada como uma variável que tem seu valor segundo um período histórico na descrição de um lugar, têm-se que o lugar é periodizado.

Dado esse contínuo e dinâmico movimento de transformação de natureza histórico-temporal, as inferências ou análises que transcorrem sobre o lugar, qualquer que seja, exigem uma periodização; ou seja, uma atenção e consideração em nível temporal, sob pena de se incorrer em erros de natureza interpretativa (SANTOS, 2014c).

Esse mesmo cuidado deve ser tido no que se refere ao espaço, uma vez que

a ideia de espaço, para ser apreendida, deve ser objeto de uma classificação a mais rigorosa possível, que permita levar em conta a multiplicidade de combinações. Quanto mais acurada essa classificação, mais fecundas serão a análise e a síntese. A escolha de variáveis não pode ser, todavia, aleatória, mas deve levar em conta o fenômeno estudado e a sua significação em um dado momento, de modo que as instâncias econômica, institucional, cultural e espacial sejam adequadamente consideradas. (SANTOS, 2014c, p.14).

A presença de diferentes combinações bastante particulares na constituição do lugar contribui para revelar sua natureza complexa, cuja organização é regida por diferentes relações entre variáveis de dentro ou de fora de uma mesma área, que, por

sua vez, são influenciadas pela variação temporal, como já foi sinalizado. Trata-se de elementos que devem ser considerados em qualquer atividade em que se considera o lugar, como é o caso das excursões a campo.

Ao buscar pontos de divergências ou outras nuances em torno da definição e das relações entre espaço e lugar, encontramos em Tuan (2013) a visão de que a definição de espaço é bastante abstrata. E de que posições que não contradizem às definições levantadas por Milton Santos, ao contrário, são visões bastante próximas, em especial no que diz respeito à relação do espaço com a temporalidade e a relação de um todo maior com suas partes, que são também espaço. Porém, o que nos chama mais atenção são os aspectos humanísticos destacados na visão de lugar defendida por Yi-Fu Tuan.

Para Tuan (2013), há diferenças entre o sentido de espaço e o sentido de tempo, e as pessoas diferem na forma de elaborar o mundo espaço-temporal, graças, entre outros elementos, à experiência sensorial.

Observa-se que na definição das características do lugar, devem-se considerar aspectos que envolvem os sujeitos e sua relação com o lugar. Tuan (2013) se refere a relações tanto de forma mais íntima, quanto de forma mais conceitual. Nesse sentido, ele afirma que, apesar da possibilidade de se articular ideias sobre o que é conhecido do lugar, haverá dificuldades de expressar o que é conhecido (percebido) pelos sentidos, como o tato, o paladar, o olfato, a audição e até pela visão. Segundo ele, as pessoas, em suas descrições do lugar, acabam eliminando aquilo que não conseguem expressar.

Yi-Fu Tuan se reporta a importantes aspectos ligados à experiência sensorial em sua concepção de lugar, porém, sem negar os aspectos que são empregados na definição de Milton Santos.

São fatores que contribuem, inclusive, para a interpretação e para as memórias do lugar, elementos que integraram parte das experiências dos sujeitos, no que diz respeito aos espaços e características do lugar, sobre o quê falaremos adiante. Das ideias incorporadas na definição de espaço e lugar apresentada por Tuan, subjaz a ideia de uma experiência subconsciente que envolve o espaço e o tempo, variáveis, as quais, segundo eles ocorrem simultaneamente no lugar e que nos provocam, como agentes biológicos, a fases transitórias de estado de calma e de tensão.

Há de se considerar, assim, que em qualquer atividade desenvolvida no campo teremos todas essas variáveis espaciais e temporais, como parte do lugar, agindo de

forma subconsciente, sobre as diferentes fases e estados dos sujeitos envolvidos. Estes, por sua vez, terão diferentes percepções sobre o mesmo espaço-lugar e construirão interpretações singulares a partir daquilo que percebem e de suas bagagens cognitivas.

3.3 O SENTIDO DA EXPERIÊNCIA E AS PRÁTICAS DE CAMPO EM DEWEY

Para Dewey, a experiência está integralmente associada à natureza, sendo vista como método para se “atingir a natureza, penetrar seus segredos, e onde a natureza é revelada empiricamente (pelo uso do método empírico na ciência natural), aprofunda, enriquece e dirige o desenvolvimento posterior da experiência” (DEWEY, 1980, p. 3). Observamos aqui a forma direta por meio da qual a experiência é vista também como método para se chegar à natureza.

Trata-se de uma visão deweyana intimamente relacionada com a corrente de filosofia pragmática da qual Dewey faz parte, cujo significado contribui para compreender contextualmente as origens dessa sua visão de experiência.

O pragmatismo filosófico pode ser compreendido como um termo polissêmico que abarca questões filosóficas a partir de determinadas regras ou fórmulas reguladoras, ou a consideração das coisas do mundo a partir de uma perspectiva prática (KINOUCHI, 2007). Sua origem reside nos estudos e obras de Charles Sanders Peirce, pelo psicólogo William James e pelo jurista Oliver Wendell Holmes. O termo pragmatismo emergiu das ideias de Kant, na distinção entre práticas e pragmático, tendo sido cunhado por Charles Pierce (1839-1914).

Segundo William James, não há crenças com bases exclusivamente lógicas, mas que a atividade do pensamento estava subordinada aos efeitos da ação, que, por sua vez, dependia do estímulo aos sentidos. Como a escolha de uma crença não pode ser baseada na razão, o indivíduo tem o direito e o dever de escolher a crença que melhor responda às exigências da vida prática.

Seguindo essa linha de raciocínio, um indivíduo pragmático é aquele que não se prende, preliminarmente, a princípios ideológicos ou a fundamentações metafísicas, mas, sim, lida com as questões tendo em vista suas consequências práticas (KINOUCHI, 2007). A corrente pragmática está focada na busca de soluções para problemas de natureza prática, pressupondo uma premissa utilitarista. Nesse

sentido, transmite também uma ideia de “método”, como caminho para resolução dos problemas.

Na sociedade, o pragmatismo tinha forte amparo de sua ideologia. Para essa corrente, o conceito de um objeto é identificado com os seus efeitos práticos concebíveis, expressando uma visão dinâmica da inteligência e do conhecimento. Dessa forma, é latente a oposição do pragmatismo, veementemente defendida por Dewey, a todas as formas de dualidades, como matéria-espírito, exterior-interior, teoria-prática, pensamento-ação.

A validade de uma teoria devia ser determinada por um exame prático das consequências que decorrem do seu emprego. Portanto, as ideias gerais e os conceitos são instrumentos para a reconstrução de situações problemáticas. As ideias são importantes somente na medida em que servem de instrumento para a resolução de problemas reais.

De acordo com Dewey (1980), o pensamento constitui um instrumento que busca resolver situações problemáticas que surgirem no decurso de atividades, isto é, os problemas da experiência. Assim, o conhecimento é precisamente o acúmulo de saberes que gera a resolução desses problemas. Ele destacou a importância do elemento ativo impulsivo no processo de aprendizagem. Mas ele enfatizou a necessidade de combinar a abordagem ativa focada em habilidades, especificando, nesse caso, as infantis, com o enfoque social do processo educativo.

É nessa visão da relação com resolução de problemas e valorização dos elementos ativos na aprendizagem que subjaz esse pressuposto de que a experiência é o elemento que conduzirá o sujeito, em contato com a natureza, ao alcance dos fatos às leis da natureza. E, para isso, utiliza-se de forma livre da razão, do cálculo, entre outras habilidades. Porém, estabelece que os saberes constituídos com seus significados geram os conhecimentos, ou seja, o aporte teórico emana do objeto experienciado diretamente (DEWEY, 1980). Evidencia-se que a definição de experiência envolve o contato empírico do sujeito com a natureza e, a partir disso, a busca na racionalidade dessa natureza.

Para Dewey, o que observamos é a existência de um contínuo “experiência-natureza”, onde a ideia de experiência se completa no contato com a natureza, e esta, por sua vez, ganha sentido e significados próprios atrelados à experiência. Dewey complementa a definição trazendo a referência de William James, que buscava superar os dualismos na significação de experiência, conforme já mencionado

anteriormente, acrescentando a informação de que a experiência, como suas congêneres – vida e história, inclui também

aquilo que os homens fazem e padecem, aquilo que eles se esforçam por conseguir, amam, crêem e suportam, e também como os homens agem e sofrem a ação, as maneiras pelas quais eles realizam e padecem, desejam e desfrutam, vêem, crêem, imaginam – em suma, processo de experienciar (Dewey, 1980, p. 9-10).

Dewey assume aqui uma série de elementos da subjetividade humana como parte da experiência. Trata-se daquilo que ele chama de processo de “experienciar”. Esse processo envolve, claramente, além dos sentidos que recebem os estímulos do meio, a resposta, derivada não apenas das reflexões racionais, mas também com a possibilidade de aguçar diferentes sentimentos típicos do sujeito, como pessoa humana, em sua vida e em sua história.

Com reflexo do processo de experienciar presente nessa concepção, a questão sentimental é também sobreposta a fatores emocionais, conforme se faz presente em seus dizeres:

Experiência designa o campo plantado, as sementes semeadas, as searas ceifadas, as alternâncias entre noite e dia, primavera e outono, úmido e seco, calor e frio, que são observados, temidos, ardentemente desejados; designa também aquele que planta e colhe, que trabalha e se alegra, espera, teme, planeja, invoca a magia ou a química em busca de auxílio, que é vencido e triunfante. Ela é duplo sentido [...] não admite divisão entre ato e matéria, sujeito e objeto, mas os contém numa totalidade não analisada. Coisa e pensamento (Dewey, 1980, p. 10).

Toda essa amplitude linguística que se deseja amparar na definição de experiência envolve, ainda que involuntariamente e até por vezes inconscientemente, elementos imprevisíveis e muito particulares da subjetividade dos sujeitos que a experienciam. São elementos que variam, inclusive, em função da história da pessoa e do momento singular do contato sujeito-objeto da e na natureza; e, posteriormente, também nas reflexões que emergiram do e no experienciar.

A vida e a história, como contexto e premissa para a experiência, denotam a ideia de que o sujeito e a sua ambiência estão incluídos e participam do processo de compreender, complementando-se. A vida envolve condições externas do organismo da pessoa, tais como o ar respirado, o alimento consumido, o terreno percorrido, até as condições internas, como pulmões respirando, o estômago digerindo, pernas caminhando etc (DEWEY, 1980).

Para o autor, a história envolve outras nuances, desde as proezas realizadas, as tragédias sofridas, também o comentário humano, o registro, a interpretação, rios, montanhas, campos e florestas, leis e intuições, propósitos e planos, desejos e emoções – elementos pelos quais o processo de experienciar transita, transforma e produz a experiência.

3.3.1 Coisas da Natureza e a Experiência

Segundo Dewey (1980, p. 4), o objeto da experiência, “estrelas, pedras, árvores e coisas comuns”, é o mesmo para qualquer sujeito que esteja ao seu encontro, seja um leigo ou um especialista. O que diferirá entre um e outro é o raciocínio que será desenvolvido mediante o primeiro contato dessa experiência. No entanto, quando a experiência ocorre, independentemente da variável de tempo e de espaço onde ela se efetiva, ela acaba por incorporar alguma fração da natureza, abrindo caminho para as demais frações, ainda que essas não estejam literal ou diretamente acessíveis, como materiais ou fenômenos do passado.

Para exemplificar essa questão, Dewey cita o caso de Lyell. Como geólogo, revolucionou a ciência ao perceber que as ocorrências experienciadas no presente (relacionados a fenômenos ou processos da terra, envolvendo fogo, água, pressão etc) são o tipo de ocorrência passada pela qual a terra se transformou nas formas estruturais atuais, dentro da sua visão de uniformitarista da geociência. De forma complementar, acrescenta que:

em uma visita a um museu de história natural, pode-se observar um bloco de pedra e, pela leitura da etiqueta, inteirar-se de que ele provém de uma árvore que se desenvolveu, de acordo com o que se afirma, há cinco milhões de anos. O geólogo não saltou do objeto que ele pode ver e tocar para algum evento pertencente a eras passadas; ele comparou o objeto observado com muitos outros, de diferentes tipos, [...] cotejou, então os resultados de suas comparações com dados de outras experiências (DEWEY, 1980, p. 5).

Constrói-se, então, o entendimento de que é possível fazer inferências sobre questões não observadas, a partir de coisas observadas. De forma análoga, com o mesmo método, é possível predizer que questões ou acontecimentos que ainda não foram experienciados serão observados em determinados lugares. O passado é reconstruído e o futuro é passível de previsão, a partir de evidências da e na natureza, acumuladas em experiências.

Dewey (1980, p. 5) afirma ainda que não é a experiência que é experienciada, mas sim a natureza – “pedras, plantas, animais, doenças, saúde, temperatura, eletricidade, e assim por diante. Coisas interagindo [...] são a experiência; elas são aquilo que é experienciado”. Tudo isso é ligado com outro objeto natural, o organismo humano e, assim, as coisas são experienciadas. Logo, têm-se a experiência adentrando na natureza, de forma ilimitada, flexível e profunda. Evidência dessa inferência é a própria existência da ciência, que se expande na natureza.

Como área do conhecimento que estuda a natureza, a ciência só existe em função da existência da natureza e é nela e com ela que ocorrem os desdobramentos, no âmbito de experiências, para alcançar os seus objetivos. Os desdobramentos aos quais nos referimos aqui trata-se do método, tema para o qual Dewey também dedicou especial atenção no desenvolvimento de sua teoria sobre a experiência.

Para Dewey (1980), a compreensão do mundo onde se vive, incluindo o contexto do lar, da sociedade e do mundo natural, se efetiva com maiores significados pela experiência do homem no contato direto com esse mundo. Para essa relação do homem com o mundo e sua natureza, emerge o conceito de experiência.

Dessa experiência do homem com o mundo, o homem se transforma no processo educativo, onde constrói diferentes saberes a partir das experiências sentidas, em um contínuo de construção e de reconstrução, que Teixeira (1952), por sua vez, ao se referir ao pragmatismo deweyano, prefere considerar como processos de criação e de recriação.

3.3.2 Valor da Empiria nas Experiências

Identificamos nas obras de Dewey um discurso em favor de um modelo de método de natureza empírica, que está centrado na experiência empírica e na reflexão teórica e métodos não empíricos, os quais foram objeto de sua crítica. Para ele, o método empírico, não empregado universalmente no ato de filosofar, está intrinsecamente relacionado à experiência, muito embora a palavra “experiência” sequer seja mencionada. Nesse sentido, argumenta que o pesquisador científico fala e escreve sobre eventos e qualidades particulares observados, bem como sobre cálculos e raciocínios específicos relativos ao observado.

Para esse teórico, “tudo o que é designado pela palavra ‘experiência’ está de tal modo incorporado aos procedimentos e ao objeto científico” (DEWEY, 1980, p. 6).

Assim, seria um ato de duplicar, ser redundante, através de um termo geral, aquilo que já se encontra circunscrito por termos definidos.

Concordamos que, de fato, o procedimento científico em si consiste de experiência, bem como que, ao escrever e falar, o pesquisador está sob a guisa da experiência. Entretanto, acreditamos que o formato, as normas e regras que regem a fala e a escrita, e que são empregadas para legitimar os estudos e a qualidade dos trabalhos, acabam por suprimir muitas nuances presentes na experiência.

A tentativa de padronizar e uniformizar, de tornar a fala e os sujeitos das pesquisas neutros e imparciais quanto à experiência e aos seus objetos e atores – ou seja, a objetivação do sujeito pesquisador e de sua pesquisa –, acaba, muitas vezes, ocultando essas outras nuances da experiência, enquanto método empírico, em nossa visão. Esse olhar não é abordado por Dewey diretamente, muito embora sua teoria considere essas questões subjetivas parte da experiência.

Para Dewey, a experiência é ponto inicial e terminal do método, colocando problemas e testando soluções propostas (DEWEY, 1980). Assim, arriscamos dizer que a experiência é o próprio método. A crítica deweyana em voga, quanto ao método empírico, ocorre mediante a visão convencional de Roger e de Francis Bacon, dos seguidores da escola newtoniana e da cartesiana, para os quais a experiência e o experimento ocupam um lugar diferente na ciência, quando se considera a intuição e o raciocínio a partir das questões oriundas da intuição.

A escola cartesiana relegou à experiência um papel secundário, quase acidental, e, quando o método galilaico-newtoniano predominou, deixou de ser necessário falar da relevância da experiência (DEWEY, 1980). Ademais, o contraste do método empírico com outros métodos empregados no “filosofar”, somados às especificidades dos resultados oriundos do método empírico e dos não empíricos, segundo Dewey, torna indispensável a discussão do sentido metodológico da “experiência” para a filosofia.

Os princípios dessas diferenças, enquanto método, residem nas diferenças marcantes e contrastantes entre os objetos do que Dewey denomina como experiência primária, aqueles que são mais grosseiros, brutos, macroscópicos e rudes nesse tipo de experiência, em detrimento daqueles objetos oriundos da chamada experiência secundária, com objetos mais refinados, “puros”, derivados da reflexão (DEWEY, 1980).

A experiência secundária é como um contínuo da experiência primária e, juntas, constituirão aquilo que Dewey chama de experiência. A primeira é resultado do que foi experienciado com um mínimo de reflexão incidental, já a segunda é derivada de uma investigação mais reflexiva, contínua e dirigida.

O produto da experiência secundária é obtido a partir de uma ação dirigida, com um pensamento mais sistematizado. Os objetos, tanto da ciência, quanto da filosofia, pertencem principalmente à experiência secundária, segundo Dewey (1980), uma vez que dizem respeito a visões e saberes elaborados mediante reflexões mais profundas. Nesse contexto, a experiência secundária tem como papel explicitar os objetos primários, o que nos torna aptos a apreendê-los com entendimento, compreendê-los com algum sentido e significado, em detrimento de um mero contato sensível com eles.

Assim, para Dewey, a experiência como método, envolvendo o retorno às coisas experienciadas, assume grande relevância na definição dos significados, dos conteúdos significativos, da expansão e enriquecimento dos mesmos – tudo isso graças ao método, ao caminho alçado para alcança-los (DEWEY, 1980). Essa expansão e enriquecimento do conteúdo dos significados, decorrentes da experiência secundária, não são passíveis de serem obtidos na experiência primária, haja vista muitos fenômenos da natureza passarem despercebidos aos olhares da experiência primária.

Segundo Dewey (1980), a percepção, a atenção, os interesses a essas questões ou eventos não observados na experiência primária só são possíveis quando se recorre à teoria, na reflexão, já dentro da experiência secundária.

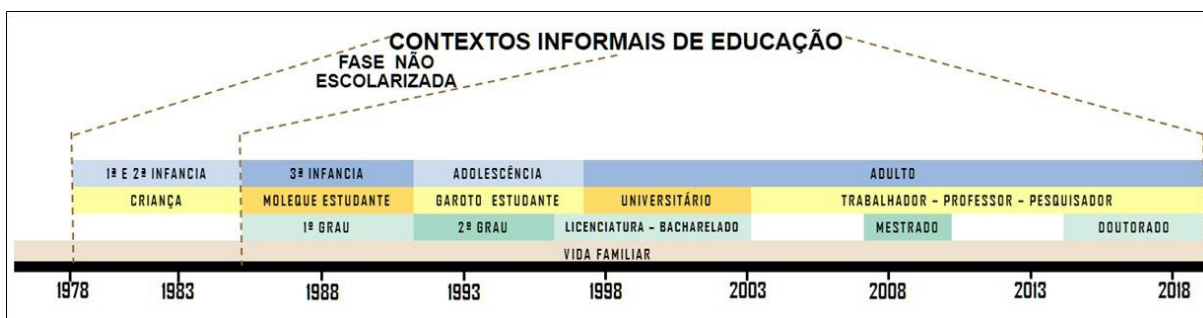
Assim, observamos que, dessa relação entre experiência primária e secundária, ele atribui valor aos saberes já elaborados, como parte desse contínuo de experiências, das relações diretas e empírica com situações práticas. Porém, sem fechar as portas para situações não empíricas, em um diálogo “empírico X não empírico” e que é discutido também ao se referir às relações entre as experiências e práticas escolares.

4 PERSPECTIVAS CULTURAIS DE UMA HISTÓRIA QUE SE INICIA

Iniciamos esta retrospectiva reflexiva sobre alguns aspectos da trajetória de vida resgatando, de forma sintética, alguns contextos históricos, socioculturais e recortes de experiências que foram reconstruídas na narrativa autobiográfica de si, ou seja, do pesquisador. Entretanto, esse resgate foi construído na condição de sujeito-objeto e sob o viés das experiências com “excursões a campo”, segundo nosso referencial teórico, e dialogando com outros sujeitos da pesquisa.

À guisa de nossa pesquisa em torno da trajetória formativa e das experiências com as excursões a campo, apresentamos na figura abaixo as diferentes fases formativas que consideramos, dentro de uma cronologia de vida, para a compreensão deste capítulo da tese (Figura 6). Ela apresenta a evolução cronológica do sujeito, ilustrando fases da vida caracterizadas por convívios pessoais e familiares, contendo experiências informais. Observe-se que o marco formativo é a fase não escolar, ou seja, aquela que compreende os períodos da primeira infância (0 aos 2 anos) e da segunda infância (3 aos 6 anos) (SERRANO, 2016; PAPALIA; OLDS, 2000).

Figura 6 – Temporalidade das fases de vida e educativas do sujeito, desde o nascimento em 1978



Fonte: Criação do autor

Na Figura 6, a linha pontilhada aponta os trechos de ausência e de predominância de educação formal.

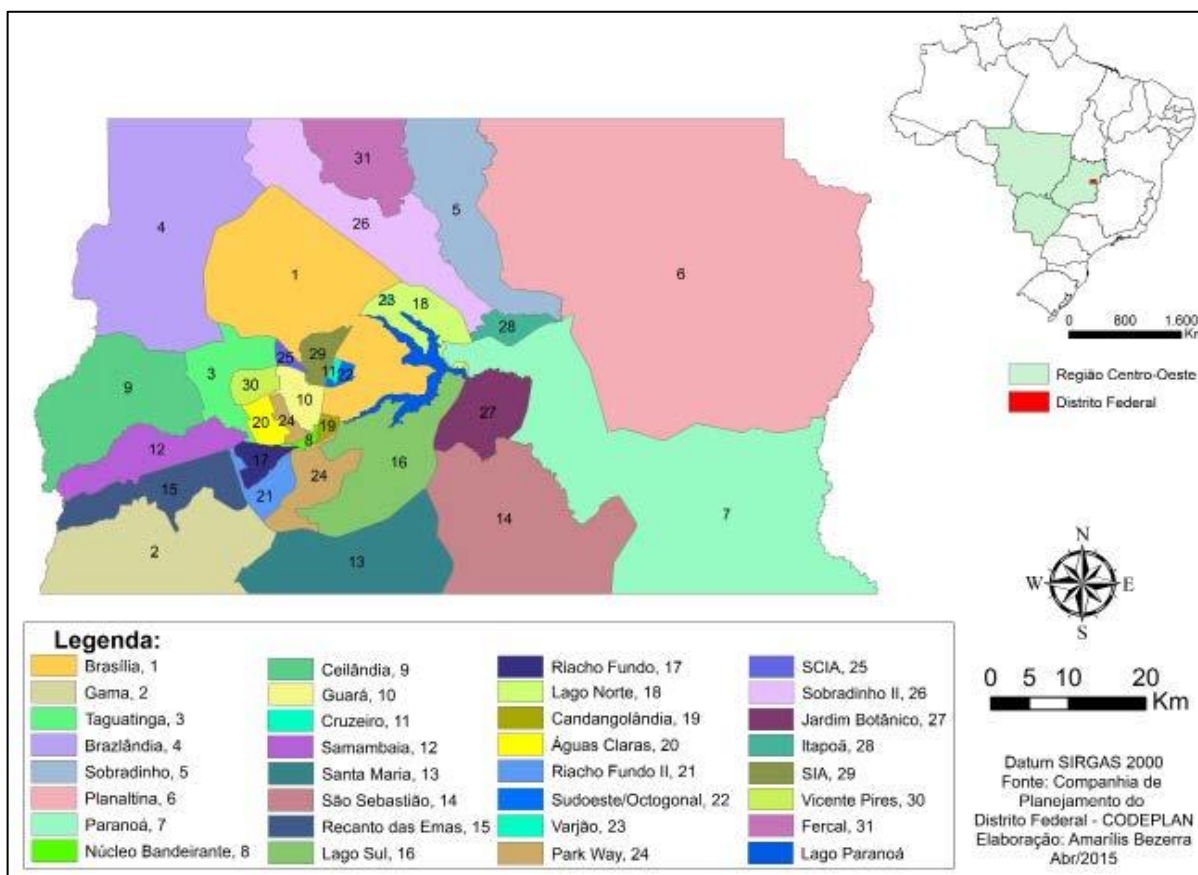
4.1 LUGARES, SUJEITOS E HISTÓRIAS CONTEMPORÂNEAS

Sou nascido em Brasília e vivi 35 anos na RA – Região Administrativa (antiga cidade satélite) de Taguatinga, Brasília, Distrito Federal, filho de pais nordestinos. Minha história de vida, no contexto das atividades e excursões a campo, em ações

informais, de âmbito individual ou coletivo, com familiares ou amigos, está fortemente associada à história e às condições do lugar onde nasci e vivi em Taguatinga. Esta se configura como uma jovem área urbana que cresceu no Planalto Central do país, em meio ao cerrado, cuja história do território está relacionada à construção de Brasília.

Até então, a região, continha alguns distritos de cidades goianas, que hoje são Brazlândia e Planaltina (Figura 7, RA 4 e 6, respectivamente).

Figura 7 – Mapa político do Distrito Federal



Fonte: COODEPLAN (2015).

A figura traz o mapa político do Distrito Federal (DF) em relação ao Brasil e suas RA's – Regiões administrativas, antigamente chamadas de cidades-satélites, representadas numericamente. Atualmente, o termo "cidade-satélite" foi substituído por "Região Administrativa" (RA), organizadas numericamente para se referirem aos centros urbanos localizados no território do DF, sendo vinculadas a Brasília e ao Governo do DF, político-administrativamente. Em termos de endereçamento, essas RA têm *status* e correspondência análoga a bairros periféricos (ou sub-bairros) localizados na região periférica a Brasília, nome dado à RA 1.

É importante destacar que a presença de comunidades quilombolas é parte da história da região, havendo evidências da passagem e da habitação de outros povos nessa localidade, que datam desde épocas de há mais de 10 mil anos, conforme pesquisas sobre a arqueologia da região do DF (BERTRAN, 2011).

Como parte do Distrito Federal, sem *status* de município e como RA 3 (Figura 7), Taguatinga tem sua origem urbana em função das obras da construção de Brasília, iniciadas em 1957. Porém, Taguatinga surgiu em 05 de junho de 1958. Partindo da ideia da relação das experiências com o contexto espacial, temos nesse lugar, Taguatinga, Distrito Federal, o sítio de histórias e culturas familiares do sujeito.

4.1.1 De "Fugas e Invasões" à Taguatinga – Omissões, Realidades e Mentiras

Segundo o que aprendi na escola e dos diálogos da infância, entre irmãos, primos e colegas, Taguatinga havia sido construída e pensada como parte de um projeto de cidade-satélite, uma cidade-dormitório, para atender os trabalhadores que chegavam de várias regiões do país para atuar na construção da nova capital federal. Essa situação ocorreu e está devidamente documentada, a fim de dar origem ao primeiro assentamento para famílias de operários da nova capital, a Cidade Livre.

A atribuição como “cidade-satélite” estaria ligada a essa ideia de suprir a nova capital, Brasília, localizada a uma distância de pouco mais de 20 quilômetros (entre os respectivos pontos centrais), na região centro-oeste do território do Distrito Federal.

A história por trás de sua origem, que era ensinada na escola e conhecida pela maioria dos seus moradores, é diferente da que construímos na pesquisa. Originalmente, havia na região de Taguatinga uma fazenda, chamada Fazenda Taguatinga. Segundo Bertran (2011), esse nome está relacionado ao termo tupi “Tabatinga”, que significa “barro branco”, nome associado a alguns tipos de solo comuns em determinadas áreas da região, como próximo à casa do sujeito-objeto desta pesquisa.

A origem urbana se deu em função da invasão da área em 1958, por pressão contra a ocupação em terrenos próximos à nova capital. O governo fazia um intenso combate às invasões que surgiam nas proximidades do assentamento “provisório” chamado de “Cidade Livre”, atual Núcleo Bandeirante, e de muitas outras invasões, uma vez que a região era foco de um movimento intenso de chegada de emigrantes

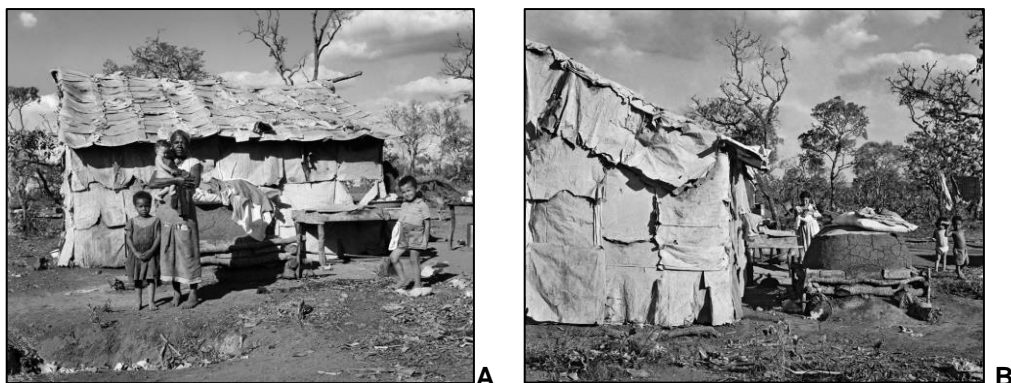
de outros estados, especialmente, do sertão nordestino (BURSZTYN; ARAÚJO, 1997; HOLSTON, 2010).

Os nomes populares desses aglomerados urbanos, regulares ou não, como as invasões ou assentamentos criados pelo governo, remetem a algumas singularidades do caráter de improviso, subordinação e controle político e policial, além das condições socioculturais de marginalidade das mesmas.

A “Cidade Livre”, por exemplo, foi uma das primeiras regiões urbanas regulares criadas. Porém, o adjetivo “livre” do nome encobria o seu projeto de cidade, de natureza provisória, tendo em vista o interesse de que a região da nova capital “fosse limpa” e não houvesse outros tipos de organização urbana, improvisada, populares, de outra natureza e fora do controle do estado (BURSZTYN; ARAÚJO, 1997).

Além dessa, descobrimos outras associações que revelam nuances sociais e culturais, das quais destacamos a invasão da “Sapolândia”, em um terreno brejoso, associados aos sapos do lugar, e a invasão da “Sacolândia”, como era conhecida a Vila Amaury, onde muitas habitações eram cobertas por sacos de cimento (Figura 8) oriundos das obras de Brasília que, após umedecidos, se tornavam mais rígidos (pelo concreto endurecido), capazes de serem usados como cobertura improvisada nos acampamentos.

Figura 8 – Barracos improvisados com sacos de cimento enrijecidos (Sacolândia – Vila Amaury, em 1958)



Fonte: Fotos de Marcel Gautherot, 1958 (ESPADA, 2014)

Já na “Lonolândia”, os acampamentos eram cobertos por lona. Além dessas, havia muitas outras invasões do processo de favelização de Brasília, como as vilas Morro do Urubu, Querosene, Planalto, Dimas, Matias, IAPI etc.

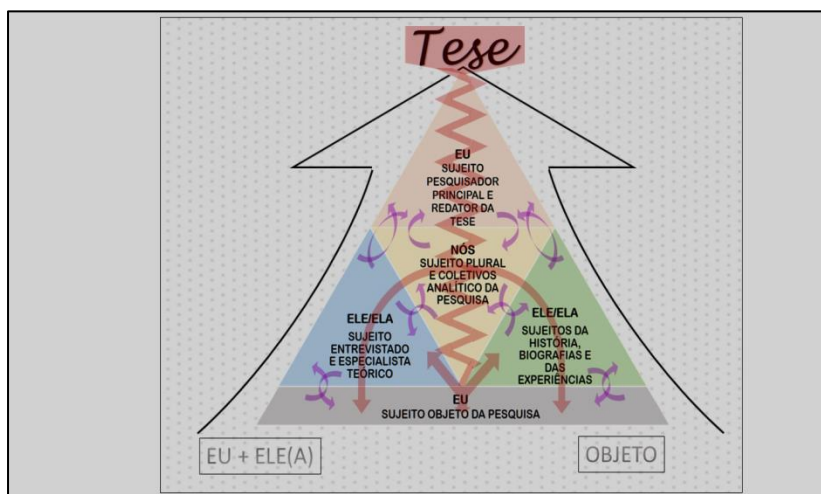
No contexto deste cenário de forte repressão às invasões, um agrupamento de emigrantes ocupa uma região onde hoje está localizada Taguatinga e batiza o acampamento como “Vila Sara Kubitschek”. Tratava-se de uma vila cujo nome foi dado estrategicamente pelos primeiros moradores, em homenagem à esposa do presidente Juscelino Kubitschek, associando o nome a um “apadrinhamento” pela primeira dama, inventado como argumento de proteção e que freou a repressão policial local e acabou atraindo outros desabrigados para a região.

Dado o sucesso da estratégia, outras semelhantes foram empregadas em situações posteriores, como afirma (HOSTON, 1993). Sobre essa manifestação, que ilustramos com a foto da Figura 9, esse autor afirma que, diante da chegada da guarda estadual de Brasília (GEB), da Companhia Urbanizadora da Nova Capital (NOVACAP), na invasão:

Em vez de irem embora – como se tivessem algum lugar para onde ir –, esses migrantes desesperados iniciaram uma ocupação de terra, [...] improvisado do outro lado da barreira [além das demais regiões de ocupações]. Em poucos dias, a frente da favela, dando para a estrada, ostentava cartazes anunciando “Salve a Vila Sara Kubitschek”, “Os moradores da Vila Sara Agradecem”, “Viva dona Sara” e assim por diante (HOSTON, 1993, p. 261).

Assim, Taguatinga nasce como uma favela que se autodenominou “Vila Sara Kubitschek”.

Figura 9 – Foto da Manifestação da invasão de origem a Taguatinga em 1958

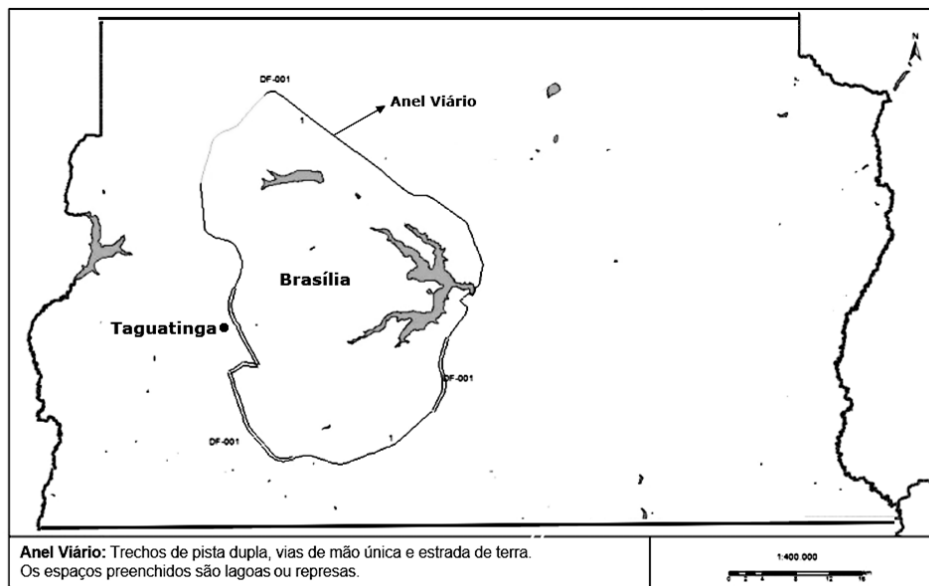


Fonte: Jornal Satélite (1958), disponível em Lopes (1991) e em GPT (2018).

Fruto de uma invasão fora da margem territorial da região central que envolve Brasília, a região é delimitada por um anel viário que contorna a região central da capital (conhecido em vários trechos como Estradas Parques de Contorno). A invasão

que originou Taguatinga foi erguida fora desse anel, como é possível observar na Figura 10, em um lugar onde os governantes e sua guarda não esperavam ser ocupada.

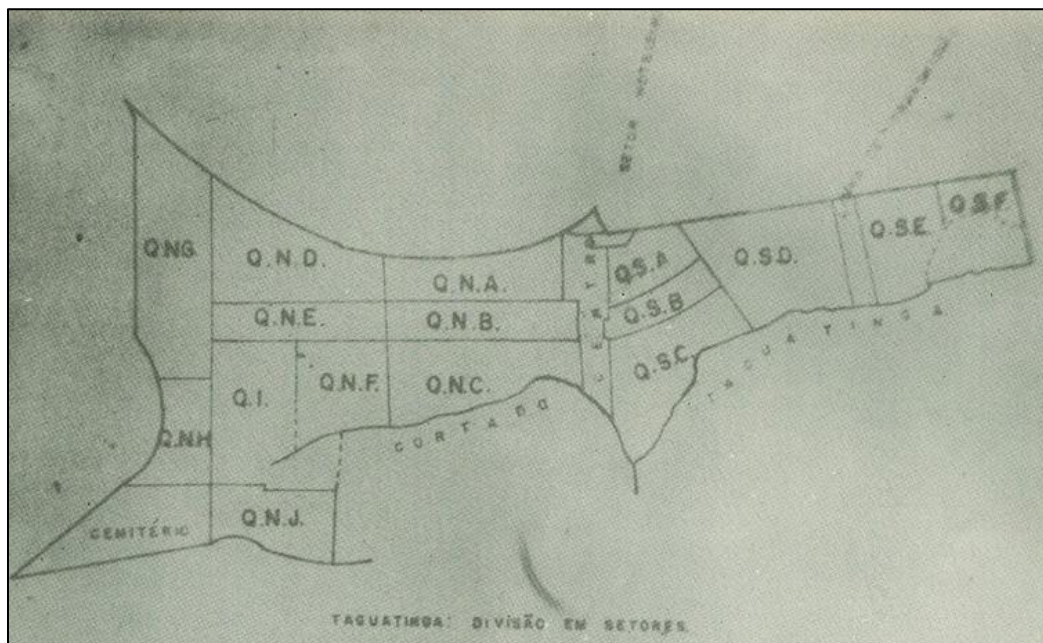
Figura 10 – Localização de Taguatinga em relação a Brasília e seu anel viário.



Fonte: SRDF, 2014 (com adaptações)

Tendo em vista o cenário de vários pontos de crescimento de invasões, como sistemas urbanos improvisados, da favelização do DF em um contexto histórico-geográfico de evolução e expansão de ocupações urbanas, o governo resolveu antecipar o plano das futuras cidades-satélites, regularizando a situação daquela vila e fundando Taguatinga naquele mesmo ano de 1958. Esse fato aconteceu com a apresentação de um projeto urbanístico para a cidade, organizando-a em setores, conforme o desenho da figura 11.

Figura 11 – Desenho da Organização urbana de Taguatinga por setores



Fonte: Prefeitura do Distrito Federal (1969).

Nesse cenário, a fundação de Taguatinga torna-se uma válvula de escape, como alternativa diante das inúmeras invasões para a NOVACAP, um grande atrativo para muitos emigrantes, especialmente do Nordeste, como refugiados da intensa e histórica seca de 1958, conforme é reportada pelo DNOCS (2018) e pelo CEPED (2015), como fenômeno que assolava o sertão, provocando ondas de emigração de refugiados, os denominados flagelados da seca.

Meus familiares, que se encontravam alojados em uma fazenda do interior goiano, recém-chegados dessas viagens migratórias, viram naquele contexto do DF a possibilidade de estabelecimento mais seguro e se dirigiram para a cidade naquele mesmo ano, se instalando no setor QNE. Naquela época, o setor QNG, onde morei, como lugar de muitas experiências e atividades de campo na vida familiar, ainda não existia e seria criado apenas na década de 1960 (BRANDÃO, 2003).

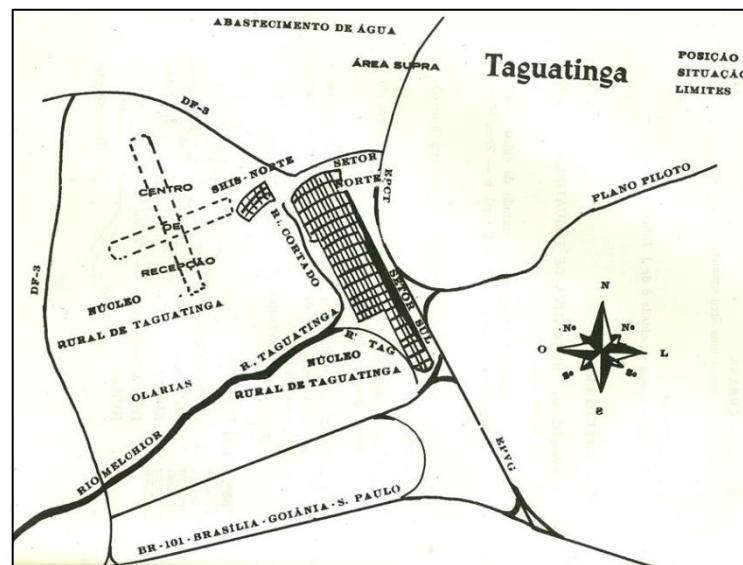
Ao longo da década de 1960, a ocupação da cidade aumentou bastante, e o governo resolveu ampliar suas políticas de controle de ocupações de terras, criando a Companhia de Erradicação de Invasões (CEI), na década de 1970, com políticas de repressão e de proteção a áreas que julgava ameaçadas.

A CEI é responsável pelo audacioso projeto de erradicação de invasões do DF, uma política tratada como uma espécie de limpeza social da capital federal, com a expansão de Taguatinga para uma extensa região de loteamento, a noroeste da

cidade, batizada com o nome de Ceilândia, em referência ao órgão que a criou. Esse loteamento, cujo projeto tem formato que lembra um barril, já tinha sua área prevista nas proximidades da região destinada à recepção e expansão urbana, tal como o centro de recepção, à noroeste de Taguatinga (Figura 12).

Pela imagem da Figura 12, é possível observar, além da área de recepção e das áreas urbanas iniciais, uma região delimitada como “abastecimento de água”, na área supra.

Figura 12 – Desenho das primeiras regiões de Taguatinga



Fonte: Prefeitura do Distrito Federal (1969).

Essa região refere-se ao que hoje é reconhecido como Área de Proteção Ambiental da Bacia do Rio Descoberto (APA do Descoberto), onde também se localiza a Floresta Nacional de Brasília (FLONA), lugar situado às redondezas da periferia de Taguatinga, no extremo norte.

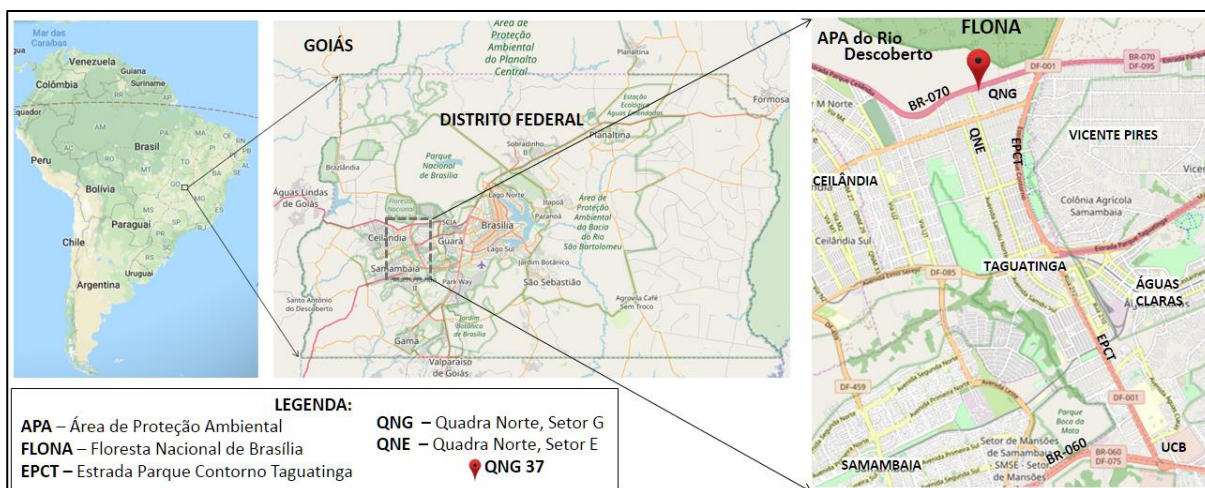
Situa-se nessa região, na última rua e quarteirão, literalmente à borda da malha urbana e à borda dessa APA e FLONA, o lugar onde vivi, envolvendo as rotinas de quintais, de rua, as aventuras “no mato” e as caminhadas de passeio, ida à escola ou visitas a tios, primos e parentes, moradores da região.

4.1.2 O Artíficio da FLONA na História e nos Saberes em Movimento

A área da Floresta Nacional de Brasília e da APA do Descoberto contempla importantes regiões usadas nas práticas familiares intra e intergeracionais do sujeito

deste estudo. Essa região, além de constituir o “pano de fundo” – cenário de muitas histórias de vida do lugar –, foi também uma localidade de referência para diferentes práticas e rotinas da história dos moradores da região, devido a sua localização proximal (Figura 13).

Figura 13 – Localização da casa e da rua (QNG 37) no contexto de diferentes recortes geográficos e seus territórios no ano de 2019



Fonte: Construção do autor com imagens e desenhos digitais (GOOGLE, 2019).

Como parte da paisagem, a história “daquela floresta plantada no meio do mato” era explicada e entendida pelos familiares e vizinhança como sendo relacionada à produção de madeira para produção de carvão ou papel, muito embora não houvesse carvoarias e fábricas de papeis na região (Figura 14). Contudo, o crescimento daquelas árvores foi observado e acompanhado até se tornarem plantas adultas a serem retiradas, fato que não aconteceu. Hoje, o lugar figura como uma área de reserva e é aberto à frequência, sendo muito utilizado para atividades de educação ambiental e outras atividades de campo, como caminhadas em trilhas, *trekking*, *moutainbike*, visitas escolares e prática de escotismo.

Figura 14 – APA do Rio Descoberto e Floresta Nacional de Brasília – FLONA



Fonte: Street View Maps, capturas de Janeiro de 2019 (GOOGLE, 2019).

Na Figura 14, A) representa uma área próxima à BR-070 e reflorestamento ao fundo e B) mostra a plantação de eucaliptos próxima à BR-070 e à entrada da FLONA. Como lugar de inúmeras experiências da vida familiar e de moleque de rua, e partindo do contexto histórico de invasões do DF e de expansão urbana de Taguatinga e seus arredores, encontramos que a FLONA surge associada à criação do PROFLOA S/A – Florestamento e Reflorestamento (ICMBIO, 2016).

Por um decreto de 1980, a PROFLOA foi criada como Sociedade de Economia Mista (DISTRITO FEDERAL, 1980). Entre suas atribuições, destacamos o plantio de árvores, em especial, pinheiros e eucaliptos para cobertura de solo, dentro de objetivos diversos. Porém, apesar dessa data de criação, observamos que o plantio foi iniciado em anos anteriores a essa data, quando a vegetação ainda era a de Cerrado, como na imagem de 1965 (Figura 15).

Tendo em vista o crescimento urbano da cidade e o fato de as invasões ocorrerem nas regiões de maior facilidade de acesso e nas adjacências dos aglomerados urbanos, nas periferias, era observada uma forte tendência de ocupação das margens do sistema viário. Tal situação é referência para origem de muitas invasões, como a maior delas, o IAPI, às margens da BR 060 e a que originou Taguatinga.

Figura 15 – Imagem aérea fotogramétrica da região norte de Taguatinga em 1965



Fonte: Arquivos – CODEPLAN (2018) – edição nossa.

A Figura 15 retrata a região norte de Taguatinga, em 1965, onde se pode ver o cerrado (F), correspondente à área da atual FLONA, atravessado pela estrada de contorno (anel viário). Nesse contexto, observamos que já em 1978 a área de cerrado indicado na Figura 15 já havia sido desmatada, na mesma época em que se construíam novas vias de acesso à cidade (Figura 16).

Figura 16 – Imagem aérea fotogramétrica da região norte de Taguatinga em 1978



Fonte: Arquivos – CODEPLAN (2018) – edição nossa.

Na Figura 16, observa-se o parcelamento e o desmatamento de cerrado em área de reflorestamento da atual FLONA de Brasília. A figura também possibilita verificar que a área urbana da cidade também está ampliada, comparada à imagem de 1965. Apesar da PROFLORA ter sido criada por decreto em 1980 e ter ficado responsável pela área da FLONA, observamos que, naquele tempo, já havia árvores plantadas em desenvolvimento nas parcelas (Figura 17), correspondendo com as memórias das recordações familiares.

Figura 17 – Imagem aérea fotogramétrica da região norte de Taguatinga em 1980



Fonte: Arquivos – CODEPLAN (2018) – edição nossa.

Desde a fundação de Brasília, foram realizadas intensas ações de florestamento com árvores de *Pinus sp.* (pinheiros) e *Eucalyptus sp.* (eucalipto), às margens de rodovias potencialmente ameaçadas por invasões. Meu pai e alguns dos meus tios, inclusive, trabalharam com o plantio dessas árvores ao longo da via de acesso a RA do GAMA - DF. A experiência de meu pai com o plantio dessas espécies no passado o levou a obter uma muda de eucalipto, na década de 1980 e a plantá-la no quintal de casa.

Essas espécies arbóreas têm crescimento bastante rápido, comparadas às plantas do cerrado e têm adaptações favoráveis ao seu estabelecimento e sobrevivência na região, mesmo nas estações de maior seca, por possuírem raízes profundas, que alcançam o lençol freático. Esses saberes em torno da biologia dessas plantas só foram adquiridos durante a formação universitária, como biólogo na Universidade de Brasília - UnB.

Por esses motivos, tornam-se uma grande ameaça aos ecossistemas naturais, haja vista sua reprodução e dispersão facilitada nos ambientes de cerrado, sua resistência e adaptações ao clima, competindo com espécies nativas e, pela alta densidade de plantas, funcionando como um sumidouro das reservas de águas subterrâneas¹⁰.

No caso da FLONA, já havia a área de reserva e proteção de mananciais, como parte da bacia de captação de águas da Represa do Rio Descoberto, que abastece a maior parte do DF, incluindo algumas áreas rurais e áreas com vegetação nativa de cerrado. Porém, a vegetação foi retirada e substituída pelo plantio de árvores.

Considerando a época do plantio e a ocorrência de invasões nos terrenos próximos àquela região de Taguatinga, acreditamos que, tal como ocorreu ao longo de muitas vias do DF, as árvores foram plantadas como artifício de florestar, subjugando a vegetação nativa do Cerrado (visto como mato); sob as alegações de constituição de estoques madeireiros (como concebia a vizinhança do lugar), de proteção da área de manancial (cujo efeito era nocivo) e, ao mesmo tempo, dificultando a ocupação por invasões e o surgimento de novas favelas como núcleos urbanos, haja vista os processos de crescimento urbano no DF e a expansão da cidade.

Apesar da íntima relação com as minhas rotinas e as da minha família, a área da FLONA não era compreendida nos aspectos naturais, históricos e político-sociais tais como retratamos. As experiências informais pessoais, das idas ao lugar quando criança, evidenciam a ideia de experiências primárias, porém, de natureza sempre inconclusa, como elemento, parte de um contínuo com novas experiências e saberes, dando suporte a reconstruções (DEWEY, 1980).

No entanto, percebemos a relação dessas vivências com o nosso gosto pelas questões relacionadas com a área das ciências biológicas. Essas experiências, mesmo que primárias, contribuíram para despertar o nosso interesse, culminando, anos depois, na nossa escolha para a formação acadêmica em Biologia, um legado da convivência e cultura familiar.

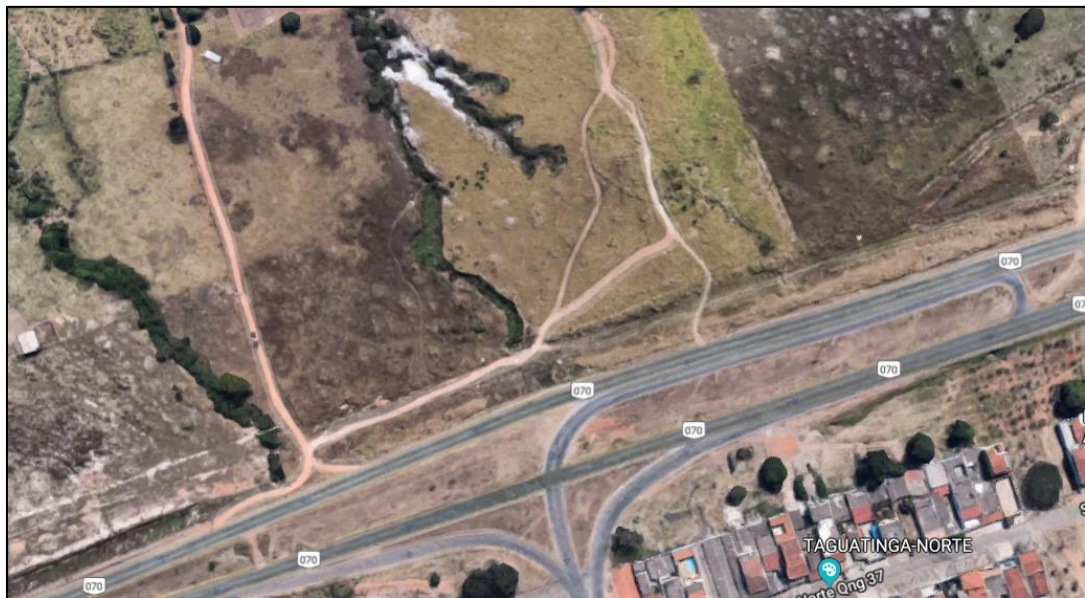
¹⁰ Árvore de eucalipto e de pinheiros possuem como adaptação fisiológica às altas temperaturas, uma alta taxa de evapotranspiração, que leva a uma grande perda de água pelos órgãos aéreos, em especial, pelas folhas, como forma de regular a temperatura e evitar a dessecação. As raízes profundas dão suporte para alcançar reservas de água no subsolo. Tais condições permitem que as plantas tenham condições de se manter e de crescer ao longo do ano.

Além disso, a partir dessa dialética das imagens fotogramétricas, com documentos históricos (decreto de criação da PROFLORA), bem como os conhecimentos botânicos e ecológicos da formação como biólogo, foi possível identificar possíveis correlações com áreas de reflorestamento semelhantes no DF, como na região do Jardim Botânico de Brasília, nas proximidades da PAPUDA.

Ainda sobre a área da FLONA e da APA do Descoberto, os saberes para elementos constituintes da história pessoal e familiar, também foram parte deste contínuo movimento de ressignificação. Apenas ao estudar os tipos de solo em geologia, durante a formação universitária, é que fui compreender a estrutura e a composição de parte da APA do Descoberto. Esse era lugar para lavagem de roupas da família e para coleta de peixes (piabas) e excursões das aventuras da infância.

De forma semelhante aconteceu com a significação tardia do chamado “barro branco”, cuja origem argilo-siltosa só foi compreendida na fase adulta, bem como a correlação com a história do nome dado à cidade, de origem tupi (Tabatinga = barro branco) e associado às áreas do terreno com tais características (Figura 18).

Figura 18 – Imagem de Satélite de áreas de nascentes da APA do Rio Descoberto



Fonte: Google Maps 2019 (GOOGLE, 2019).

A imagem possibilita a identificação da APA do Rio Descoberto, com solo branco argilo-siltoso exposto (porção mediana-superior da foto). O lugar refere-se à região à margem da BR 070 e ao lado da QNG 37, Taguatinga-DF.

Ainda sobre os aspectos naturais do lugar, diferentes saberes sobre a biologia também passaram a ser compreendidos apenas após a formação como biólogo, quando da correlação do estudado, pelo sujeito, de forma independente, com suas experiências de campo, de origem informal e familiar.

Uma nuance ainda mais recente está relacionada aos relatos de um dos informantes das memórias, o tio Expedito, irmão mais jovem de meu pai. Esse, ao narrar suas experiências de ida aos ribeirões da APA do Descoberto, acompanhando minha avó e tias para lavagem de roupas e, também, como lugar de destino para aventuras e passeios da infância e juventude, acrescentou sobre o boato que circulava entre os frequentadores dos ribeirões a respeito da passagem de povos antigos na região, inclusive sobre vestígios de indígenas.

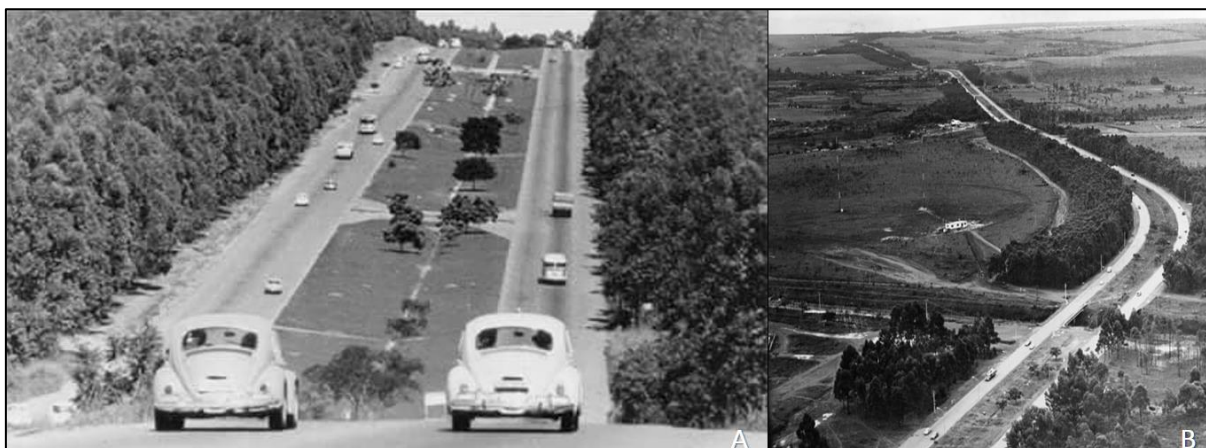
Embora o caso dessas memórias tenha sido rememorado e atribuído à infância e adolescência vivida entre os anos de 1959 e 1980, principalmente, essas memórias de conteúdo e histórias que eu desconhecia dialogavam com os achados arqueológicos da região, de estudos da década de 1990 (BERTRAN, 2011).

Outro tipo de intervenção político-social, de interpretação recente e que dialoga com o contexto da FLONA, à qual nos referimos, mas que também foi obtido a partir do confronto dos documentos e fotos históricas, como história da família e dos lugares, está relacionado aos plantios ao longo e às margens de algumas estradas do DF.

Nesse caso, o foco eram as vias de acesso e os arredores das recém-criadas cidades e atuais RA's de Taguatinga e do Gama, muito reconhecidas e de referência nas memórias de brasilienses. Porém, sempre eram associadas a plantios de interesse paisagísticos, das ideias de Estradas-Parque, que estamos questionando, como exemplo a via EPTG (Figura 19), onde é possível observar a concentração arbórea como proteção e contenção em um bloco denso de plantio paralelamente e ao longo da via (Foto B). A EPTG é uma via de acesso entre o Plano Piloto de Brasília e Taguatinga, em A) 1972 e em B) 1970.

Ainda assim, ocorreram alguns episódios de ocupação dessas áreas reflorestadas por acampamentos de invasões, como encontramos em outros registros fotográficos históricos, com construções de barracos de lona em meio aos troncos das árvores. Porém, os mesmos logo foram removidos por ações de órgãos de fiscalização e controle urbano do governo, em repreensão a tais dinâmicas.

Figura 19 – Foto da Estrada Parque Taguatinga-Guará (EPTG)



Fonte: A) Arquivo Público do DF. B) CB (2018).

Essas questões de natureza política e social da APA do Descoberto e da FLONA de Brasília são desconhecidas pelos frequentadores e não constam nos relatórios históricos recentes e dados da região, de fácil acesso público.

Vale salientar que, embora envolvam lugares das redondezas de onde vivi por mais de 30 anos, tendo frequentado escolas de educação básica das proximidades, como o CED 04 e a EC 08, esses lugares, seguramente, nunca foram objeto de contextualização de aulas, tampouco, foram destinos de excursões de origem dessas escolas. A exceção de uma ocasião da qual me recordo onde um grupo de estudantes se deslocou espontaneamente para coleta de folhas de palmeiras do cerrado, dada a responsabilidade de montar e ornamentar uma barraca de festa junina, nas quais era comum a ornamentação com folhas de bananeiras e de palmeiras.

Era sabido por todos sobre o antigo hábito de caçar “taletas” de palmeiras de buritis da região para produção artesanal “pipas” ou “arraias” como brinquedo artesanal. A referida a excursão (para busca de folhas de palmeiras) não logrou sucesso, uma vez que a vereda que existia já se encontrava bastante impactada, especialmente com o corte de muitos dos buritis.

4.1.3 Saberes de Vários Campos entre Elos Geracionais

Como imigrantes no Planalto Central brasileiro, em Taguatinga, meu avô e avó paternos se instalaram com seus filhos, o que incluía meu pai, aos 18 anos, como o mais velho. O destino era um lote na então periferia daquele lugar (o setor QNE), na

condição de emigrantes e refugiados da histórica seca que assolava o sertão nordestino em 1958 (DNOCS, 2018; CEPED 2015).

A viagem é narrada com poucos detalhes por meus tios mais velhos como um evento marcante e de superação, não sendo de agrado nas memórias familiares. Minha avó Chaguinha costumava repreender minhas tias quando essas tentavam rememorar as circunstâncias, alegando ter sido um acontecimento muito ruim e que não deveria ser lembrado, tentando relegá-lo ao esquecimento.

Conforme é defendido por Dosse (2015), os relatos autobiográficos são por vezes seletivos e não é incomum a tentativa de ocultar acontecimentos, especialmente aqueles que remetem a situação de exposição e de sofrimento. Nesse caso, as condições eram de pouco conforto da viagem de pau-de-arara, sobre a carroceria de um caminhão, com muitos outros emigrantes com destino a São Paulo, para depois seguir para Goiás.

No caso de minha avó, naquela época, ela viajava grávida, com alguns dos filhos ainda crianças. Além disso, as migrações de pau-de-arara, segundo Vilaça (1969, p. 79), eram, naquela época, vistos como um fenômeno de condições extremas, envolvendo diferentes rupturas e sofrimentos, comuns ao que ele chama de “migrações da fome”, em contrapartida com as “migrações da fortuna”. Uma visão que se distanciava bastante da visão reportada por Peixoto (2015), ao enfatizar as benesses das viagens.

Anos depois, em outro deslocamento migratório, minha mãe chega a Taguatinga, tendo sido buscada por meu pai, após se casarem, passando a morar em um dos barracos no quintal da casa de minha avó. Alguns anos depois, compram um lote na QNG 37, onde morei.

Taguatinga, naquela época, por se tratar de uma região antes desabitada e em condição de improviso, não possuía os atuais recursos de infraestrutura e conforto socioambiental. Assim, a rotina de meus pais, avôs e tios na cidade sempre esteve associada à exploração do que havia na região, como recurso. Esses familiares atuavam explorando os recursos do meio, de forma semelhante como faziam em suas origens sertanejas.

Assim, já na convivência com esses familiares, que apresentavam esse comportamento exploratório, encontra-se a origem de nossa curiosidade e as constantes idas e vindas no sentido de distrair-se, aventurar-se, obter recursos e apreender nos percursos “estadas” no campo percorridos e com locais de destino,

seja no quintal de casa ou pelas áreas próximas, como as ruas da cidade ou seus arredores, em áreas como a FLONA e a APA do Descoberto.

Apontamos aqui uma importante participação do contexto e cultura familiar em nosso interesse e busca pelas questões relacionadas à natureza, suas nuances e encantos, que nos fizeram optar pela área das ciências biológicas para estudo e profissão, dos quais elencamos e analisamos alguns deles.

Minha avó e minhas tias tinham, como principal fonte de renda, o serviço que faziam em casa, como lavadeiras e passadeiras. Meu avô, antes de trabalhar com a venda de grãos na feira, prestava serviços de buscas, carregamento e abastecimentos de caixas d'água. A água era escassa na cidade que crescia e, naquela época, era obtida diretamente da retirada do ambiente. Para beber, ela era retirada de poços artesianos, cavados no quintal, onde também estavam as privadas, condições típicas de assentamentos pobres e sem infraestrutura básica.

Para lavar as roupas, minha avó e minhas tias, como ajudantes nos afazeres da rotina doméstica, desciam em direção aos córregos, como o Ribeirão das Pedras ou o Córrego Currais, a nascente do “barro branco”, ambos parte da bacia do Rio Descoberto (APA do Descoberto). O lugar também era frequentado para banhos de higiene íntima, embora esse hábito não fosse comum à rotina de alguns, dos quais destaco minha avó, entre outros poucos ou não alfabetizados.

Conforme é destacado por Rocha (2003), as práticas de educação para saúde ocorreram principalmente por via escolar. Aqueles que não foram escolarizados estavam a depender das práticas e dos saberes já incorporados às tradições dos grupos de convívio e que pudessem ser repassados. A prática de escovação dos dentes, por exemplo, é lembrada por minha mãe como tendo sido aprendida em sua alfabetização, referindo inclusive a uma cartilha escolar da época, onde a higiene bucal fora inserida nos manuais escolares, como parte da cultura higienista do início do século passado (ROCHA, 2003).

Essas diferentes relações com o uso da água, como recurso, também eram comuns no cotidiano da região de origem, tendo sido, inclusive, observado por mim em diversas viagens de visita aos meus avós maternos, que residiam no sertão. Diferentemente dos rios, a fonte de água mais usada era as águas represadas em açudes, parte das tradições culturais repassadas entre as gerações de origem (MAGALHÃES, 2000).

A (in)disponibilidade de água nas origens de Taguatinga foi um problema, sendo, inclusive, dramatizado em um filme de domínio público “Taguatinga em Pé de Guerra”, de 1982, e que aborda a questão da água envolvendo as lavadeiras e os conflitos sociais em torno dela, em um período vivenciado na história da cidade na década de 1960 (CINEMATECA BRASILEIRA, 2019).

Um dos meus tios (Tio João), irmão de meu pai, já falecido, costumava coletar informalmente frutos do cerrado, muitos dos quais desconhecidos por ele e pela família. Porém, eram usados como parte da alimentação em casa e na tentativa de serem vendidos na região.

Sobre essa prática, das tradições de explorar recursos naturais, como costume trazido da vida campesina no sertão pernambucano, é parte da memória de muitos familiares que habitavam o mesmo lote naquelas origens o fato deste meu tio trazer um carregamento de araticuns (fruto nativo do cerrado), que havia coletado em suas explorações e que apodreceram amontoados no quintal, gerando conflito familiar à época devido ao forte mau cheiro.

No caso desse tio, tratava-se do único filho de meus avós. Ele era analfabeto, não tendo frequentado escola ou tido qualquer instrução de professores. Logo, suas práticas e saberes eram relacionados às tradições do convívio familiar, como parte de suas experiências da infância e juventude no Nordeste, o que revela duas nuances da pedagogia freireana, a de exclusão e a de oprimido social e culturalmente (FREIRE, 2011).

Logo, dessa condição de analfabeto e de cultura não escolarizada de meu tio João e também de minha avó paterna (observada ainda em meu avô materno, Antônio Amorim), suas respectivas experiências estão associadas aos costumes com seus grupos sociais de convívio, ou seja, seus pares familiares nordestinos.

A interação com o meio na busca por recursos era uma condição que se assemelhava às práticas primitivas da cultura humana e de sobrevivência no meio, conforme é discutido por Mithen (2002), sobre a inúmeras manifestações culturais da história do homem.

Consideramos também o fato destacado por Del Priori e Venâncio (2006), de que muitas práticas domésticas da vida interiorana no Brasil tinham origem cultural diversa, como aquelas associadas às rotinas indígenas de coletar e de caçar alimentos na natureza. A exploração dos recursos naturais era mais comum entre os

meus tios mais velhos, uma vez que estes, tal como meu pai, tinham esse costume como parte da rotina no cenário de pobreza em que viviam na caatinga.

Meus pais costumavam contar sobre as experiências de coleta e alimentação, em condições de necessidade extrema, na qual envolviam a busca por raízes e tubérculos, plantas selvagens e de texturas mais macias, que, por sua vez, eram usados experimentalmente como fonte alimentar (massa), depois de ralados como farinha.

Essa prática do uso de raízes e tubérculos também já era parte da cultura nordestina, das origens, também associada às práticas indígenas, a exemplo das tradições de cultivo e processamento da mandioca para a alimentação (DEL PRIORE; VENANCIO, 2006).

Sobre essas experiências de extrema pobreza, minha mãe reforçou que essas condições eram sabidamente reconhecidas das histórias familiares de meus avós paternos e seus filhos. Essa condição foi uma constante comum a muitos emigrantes nordestinos, já percebido como um fenômeno bastante antigo, relacionado à fuga da seca e de suas consequências (VILAÇA, 1969).

A prática de coleta familiar no cerrado tinha a desvantagem de os frutos serem desconhecidos tanto por eles, quanto pela maioria dos moradores da região. Estes, por serem originários de outros lugares, não viam atratividade ao consumo, pelo desconhecimento e pelo fato de tais frutos não serem parte de suas culturas.

Já o plantio de horta e de pomares para produção de frutas para vender foi parte das tradições que observei na geração de meus tios ainda como criança. Tais práticas de cultivos tem origem nos costumes trazidos da vida no Nordeste e eram comuns no Brasil desde a época colonial, fazendo parte da cultura brasileira, cuja história é relacionada por Pataca (2011) a muitas práticas de viagens naturalistas brasileiras e da história dos cultivos nas roças e quintais também referidos por outros autores (ALGRANTI, 1997; DEL PRIORE; VENANCIO, 2006).

Como exemplo dessa tradição, porém, vinculada à obtenção de renda, recordo-me de minha tia Belinha, irmã de minha avó, por exemplo, vendendo as jacas excedentes da jaqueira no quintal, em um carrinho de mão, pelas ruas e esquinas de Taguatinga, em um gesto emancipatório, frente às culturas conservadoras, especialmente machistas da época, da região e da família, entre outras questões socioculturais, conforme as ideias da pedagogia do oprimido (FREIRE, 2011).

De forma semelhante, meu tio João preservou, até perto de sua morte, o hábito de exploração e de coleta, ampliando os sítios de exploração para depósitos e descartes de sobras (lixões) da região. Tratava-se de uma pessoa bastante alegre e espontânea, o que fazia dele uma pessoa muito popular.

Na infância, lembro-me de uma situação onde eu o acompanhei em uma dessas buscas, junto com meu pai. O destino era uma antiga área onde carroceiros e moradores depositavam lixo a céu aberto, de forma improvisada e irregular, onde hoje está localizado o Setor Habitacional Vicente Pires, antes parte de Taguatinga.

Outra lembrança dos tempos de criança é a desse mesmo tio chegando em minha casa para repartir um saco de laranjas recolhidas em suas buscas e coletas, evidência dessas tradições de busca e coletas familiares e que, por outro lado, mostram o quanto a falta de saberes mais elaborados, tais como os da cultura escolar, faltavam-lhes para os cuidados de higiene, uma vez estarem ausentes na cultura familiar.

Ainda sobre essas relações familiares, meu pai e meu tio João são muito lembrados nas memórias de família por terem preservado os costumes de caça e pesca de subsistência, com destaque maior a essa última. A prática da caça acabou se tornando menos frequente, tendo em vista o enrijecimento de políticas e de ações de proteção ambiental, em especial, em defesa da fauna silvestre. Por outro lado, a obtenção de carne como proteína animal foi-se tornando mais acessível, em função de uma maior ascensão das condições socioeconômicas. Ainda assim, sempre que havia algum vizinho ou outro conhecido interessado em repartir suas caças, o ato era bem recebido por parte de meu pai.

Nesse sentido, tive a oportunidade de provar pratos feitos com algumas dessas caças, provenientes de práticas de familiares e de vizinhos, como carne de tatu, tamanduá, paca, cutia, rã, preás e algumas aves. O interesse em degustar os diferentes sabores era um costume e interesse de minha parte, entretanto, a minha formação como biólogo contribuiu substancialmente para repensar minhas visões em torno da necessidade de tais hábitos. Porém, sem considerar a perspectiva histórico-cultural que residia nessas práticas, o que mostra situações do contínuo e de rupturas das experiências informais e dos saberes formais, correspondendo à ideia de movimento e criação, nas experiências (DEWEY, 1980, 1936 e 2002).

As tradições de pesca com vara e anzol, de hábitos de subsistência que motivavam a ida ao campo para pescarias, a qual foi parte das minhas experiências,

junto aos meus irmãos, acabaram se configurando também como uma prática de lazer, sem perder de vista a natureza da pesca como sustento, uma vez que os peixes pescados eram sempre empregados na alimentação.

A transfiguração das práticas da cultura doméstica tem contribuído para alteração dos significados das relações do homem com esses diferentes lugares (TOURINHO; SILVA, 2016). Segundo essas autoras, a “emergência de padrões modernos e pós-modernos de morar vem provocando o crescente esvaziamento das funções tradicionais de produção alimentar, de prática de atividades domésticas e de local privilegiado de lazer e convivência familiar” (TOURINHO; SILVA, 2016, p. 633).

Embora a minha organização familiar esteja em mudança organizacional, fenômeno que é reconhecido em estudos culturais e psicossociais das famílias, observo que essa tinha forte coesão entre os seus membros, em diferentes níveis gregários, o que contribuía para a convivência e partilha de legados da cultura familiar, como as atividades relacionadas ao campo.

Tal fato contribuiu para que elementos das tradições e culturas familiares pudessem ser parte dos costumes e tornarem-se mais evidentes, como elo intergeracional, sou seja, entre os legados culturais às gerações seguintes. É nesse contexto que situamos a relação com as excursões e atividades de campo, das origens transgeracionais e intergeracionais, das quais eu tenho como referência aqueles cuja convivência era mais próxima, as dos pais, avós e tios.

Meus pais são originários de uma região conhecida como Barra da Forquilha, localizada entre os municípios de Moreilândia e Serrita, ambos no estado de Pernambuco – PE, próximo à Chapada do Araripe, um conjunto de serras à divisa com o estado do Ceará – CE, que ficam entre o sertão do Cariri cearense e o do Araripe no lado pernambucano, onde meus avós se estabeleceram de rotas migratórias pelo sertão.

Minha avó Chaguinha, com quem convivi na infância, era originária do município de Iguatu, do cariri cearense. Uma mulher analfabeta e que evidenciava sua condição não escolarizada por diferentes nuances de suas manifestações. Ela dizia ter sido criada pela avó, tendo em vista o falecimento de sua mãe no seu parto, do qual referia ser filha de “índia cabocla”, possivelmente de raízes nas antigas aldeias Kariris.

Os Kariris são referidos como subgrupos étnicos indígenas, de etnia Macro-Jê, que formavam alguns aldeamentos no sertão nordestino, com destaque à tribo que

existia na região onde foi instalada a cidade, da antiga província de Pernambuco e que hoje é conhecido como Crato – CE, situado ao lado da Chapada do Araripe (CORTEZ; IRFFI, 2016; VIANA, 2011).

Vó Chaguinha era uma mulher de atividades ao chão. Costurava em sua máquina à manivela e almoçava, sempre sentada no chão de casa, mesmo tendo cadeiras. Recordo-me dela fiando fibras de algodão usando de um saco cheio de pasta mal limpa, usando o fuso e a roca¹¹ manual, de forma bastante artesanal, mas também ao chão.

Segundo Del Priori e Venâncio (2006), as práticas de costura e de fiação de algodão foram ensinadas pelos portugueses, focando as mulheres que eram serviçais, da criadagem, o que envolveu muitas mulheres de origem indígena e africana. A possível ascendência indígena e tradição algodoeira dos sertões ajuda-nos a fazer aproximações culturais, em torno dos costumes e tradições da minha avó.

Em momentos de almoço, vó Chaguinha costumava fazer “capitão”, um agregado, semelhante a uma massa ligadas com farinha de mandioca que, por sua vez, era oferecido e colocado na boca dos netos da roda, sentados próximos a ela.

Além disso, ela também costumava passar gordura e óleos vegetais nos cabelos. Muitos dos quais ela obtinha da extração de vegetais, como o óleo de coco e de mamona. Era uma mulher que gostava muito de perfumes, de aromas. Nesse sentido, ela era reconhecida por uma prática muito particular de demonstrar afeto aos netos: cheirando-os.

Nessas situações, inclusive, ela costumava dizer “deixa eu dar um cheiro”, coisa que ela fazia em nossas cabeças, no couro cabeludo, pescoço ou mãos. Gostava muito de perfumes e de adornos (colares e pulseiras, principalmente), mesmo quando muito idosa. Sempre manteve os seus cabelos longos. Embora não possamos afirmar as verdadeiras origens de tais hábitos, certamente são parte dos seus legados culturais familiares e que eram manifestados aos seus descendentes de convívio.

Muitos desses hábitos e costumes da avó Chaguinha, embora comuns em diversas culturas, podem ser correlacionados, de acordo com Del Priore e Venâncio (2006), com algumas das rotinas e tradições de povos indígenas. Observamos que,

¹¹ Roca é o nome dado ao instrumento que agrega os fios de algodão no processo de fiar, constituindo-se desde instrumentos mais simples, como uma haste ou peão, até máquinas automatizadas mais modernas.

embora a avó Chaguinha não tenha tido acesso à educação escolarizada, sendo analfabeta, ela exibia diferentes saberes das experiências informais, tácitas – os saberes advindos da experiência, ensinados pela vida (FREIRE, 2011 – Sonhos possíveis).

Assim, esses saberes foram transmitidos, em diferentes níveis, dela ao meu pai e tios, que, por sua vez, além da própria convivência com ela, também foram sujeitados como parte das culturas passíveis de serem repassadas dessa às outras gerações de descendentes da família. Alguns com maior e outros com menor intensidade, de forma intersubjetiva.

Retomando o foco nas influências dessas vivências na vida e no percurso de construção do conhecimento do sujeito pesquisador, é inegável que tais comportamentos dos familiares nos concederam informações e saberes que refletiram em nossa forma de entender e lidar com as experiências de excursões a campo.

A origem de minha avó Chaguinha e seus hábitos, como uma mulher de muitas atividades ligadas às suas origens, como as práticas cotidianas, como afazeres sentados ao chão a outras diferentes práticas fizeram com que este, enquanto espaço explorado, fosse dotado de significados, os quais influenciaram a nossa forma de lidar com a terra, as plantas, os animais e os conhecimentos e saberes que deles emergiam.

Já minha avó materna Naninha tinha poucos estudos e viveu toda a sua vida no sertão, tendo herdado algumas parcelas de terras na Barra da Forquilha, como herança de seu pai, na partilha entre irmãos. Inclusive aquela onde situava sua moradia original, a casa de meus bisavôs, em que minha mãe e seus irmãos viveram. Dedicava-se às atividades no campo, divididas com os afazeres domésticos e as criações do “terreiro”, como chamavam a área próxima às casas. Ela dizia aos filhos que tinha origem indígena.

Meu avô materno, Antônio Amorim dos Santos dizia que sua família era originária de Buíque – PE e que vagueavam pelo “mundo” até se estabelecerem na Barra da Forquilha. Embora desconheçamos suas reais origens étnicas, em termos de ascendência, meu avô possuía alguns traços étnicos típicos de mongoloides, como possível evidência de relação à origem indígena, como epicanto (membrana epicântica nas pálpebras) comuns da etnia mongoloide, pele mais retinta-amarelada, cabelos lisos e pouca pilosidade corporal, além da marcada dobra da pele, do sulco nasogeniano (bigode chinês).

Eu percebia com clareza esses traços étnicos de meu avô, haja vista que eu, nos últimos anos de sua vida morando conosco, em Brasília, era o responsável por cortar seus cabelos e afeitar sua barba, em meio a longas prosas, até o evento de sua morte, aos 97 anos, no ano de 2016. Além disso, ele carregava traços negroides, como a pele retinta, o nariz menos proeminente e narinas mais largas, entre outras. Porém, manifestava racismo com pessoas de pele mais retinta, mesmo tendo essa mesma característica.

Sobre esse preconceito, entre muitos familiares, o reconhecimento ou tentativa de associação de origens com etnias indígenas, por mim ou por meus pares, como primos, era muitas vezes repreendida, sendo recebida por alguns como caráter ofensivo. Essas condições evidenciam a condição de opressão familiar, na qual, segundo FREIRE (2011a,e), os sujeitos não conseguem perceber-se na situação histórica e cultural de dominação e na condição de oprimido, de forma que se tornam presos a um sistema, onde a educação, precária na região, se configuraria como possível solução para emancipação.

Nesses termos observamos que essa cultura é evidência das práticas coercitivas e de opressão, de origem no período de colonização, onde os povos indígenas e quilombolas, que habitavam diferentes regiões do interior do nordeste, passaram por um processo de transfiguração cultural, incluindo a negação, o não reconhecimento e a discriminação de suas identidades de origem, em um fenômeno tratado historicamente como invisibilização (DE OLIVEIRA, 2016).

4.1.4 Migrações como Viagens na Cultura Familiar

A região da Barra da Forquilha, como local onde a família de meus avós maternos permaneceu até a primeira década deste século, foi destino de muitas de minhas viagens de infância e juventude, onde visitávamos os parentes. Dado o nível de parentesco, entre as inúmeras famílias da região, sempre que chegávamos à casa de alguém, eu e meus irmãos, com o costume de pedir “benção”, e na dúvida se eram primos, tios ou não parente, sempre perguntávamos às pessoas se eram “tios” ou não.

Considerávamos, por hábito familiar e vínculos afetivos, os tios de meus pais também como nossos tios. Eram inúmeros na região. De igual forma, seus filhos eram tratados como primos em relações tais como as que eu tinha com os primos de primeiro grau em Brasília. Essas organizações peculiares da região são discutidas por

Cortez e Irffi (2011) como parte de uma dinâmica de sociabilidade engendradas pelos escravos, com a formação de núcleos familiares, onde os cativos, por meio de sua experiência, construíam arranjos que transcendiam outros padrões culturais.

Ainda no âmbito da história familiar e das relações com excursões e atividades de campo na cultura familiar, é importante destacar que meus avós paternos, de origem cearense, migraram da Barra da Forquilha – PE, em função das condições de pobreza e da forte seca que pairava no sertão viajando de pau-de-arara para São Paulo – SP, e de lá para Goianésia – GO, onde seguiram para uma fazenda, conforme já tratamos. Meses depois seguiram para Brasília em 1958. Esses avós não tinham bens ou propriedades herdadas.

Nessa condição de refugiados e flagelados da seca do Nordeste, permaneceu no lugar de origem apenas uma de suas filhas, a mais velha e recém-casada, a tia Mariquinha. Esta ficou na Barra da Forquilha, pois havia se casado com o meu tio Dom-Dom, que tinha algumas propriedades de herança, para prover sustento a eles e à família que constituíam, uma condição que revelava o quanto as condições socioculturais, conforme é alegado por FREIRE (2014a,e), eram determinantes para a emancipação social dos sujeitos e uma condição de libertação.

Não conheci meu avô paterno, tendo em vista seu falecimento em 1968. Minha avó veio com seus 8 filhos, a maioria deles crianças, e grávida, no meio da gestação de seu último filho, que nasceu em território goiano e, hoje, migrou para o sertão, onde vive na Barra da Forquilha, em casa próxima à de sua irmã mais velha e sogra, tia Mariquinha.

Meu avô materno Antônio Amorim migrou para Brasília, com seus 2 filhos solteiros, meus tios Tadeu (produtor rural e motorista de pau-de-arara, hoje aposentado em Brasília) e minha madrinha Fátima (produtora rural e responsável pelos afazeres do lar, com a morte de minha avó), agregando-se à minha família nuclear, em Taguatinga, em 2008. Suas vindas se deram como fuga de ameaças de morte, decorrentes de um assalto por um bando armado à sua casa na Barra da Forquilha.

Além das roças e terreiros das casas, com seus currais e chiqueiros, há na região, como referência, o edifício de uma escola rural, originada na década de 1980 e recentemente desativada, uma capela da igreja católica, com o cemitério ao fundo, como ponto de referência na região.

Por fim, os moradores do lugar vivem em função dos regimes de chuva, resistindo aos ciclos de longa seca e as chuvas anuais, além de períodos de alternâncias que atravessam mais de um ano de estiagem, podendo durar vários anos (DNOCS, 2018). A ocorrência dessas secas provoca o movimento de retirantes, que partem de suas casas, migrando na condição de refugiado da seca, rumo a outros lugares.

Essas secas foram e ainda são gatilhos para muitos moradores ou famílias inteiras emigrarem rumo a outros lugares e ocorrem com certa frequência, tendo sido a última em 2015 (CEPED, 2015). O CEPED apresenta um histórico das grandes secas que marcaram a história da região a partir de registros de 1583, com um total de 124 eventos, desde os tempos de colonização.

Acreditamos que o povoamento desse lugar, que não conseguimos resgatar nas memórias familiares, possa estar relacionado a alguns eventos específicos, como, por exemplo, a relação direta de origem à época das Sesmarias, quando o governo português, com vistas à “ocupação” e domínio do território colonial brasileiro, expandia suas ocupações para áreas interioranas da América, “doando” terras aos colonos com finalidades agrícolas.

Outra possibilidade é a da origem de movimentos migratórios de escravos fugitivos das senzalas, como é referido e atribuído a origens de povoados na região do município de Buíque – PE, como foi mencionado ao reportarmos às origens do meu avô materno, Antônio Amorim.

Ainda sobre as origens migratórias, o município de Moreilândia-PE tem em sua história a referência de origem como distrito de Sítio dos Moreiras, nome dado em referência ao antigo dono do sítio, que originou o respectivo distrito (PMM, 2018). Origem similiar é atribuída a Serrita – PE (PMS, 2018).

A migração de refugiados dos sertões mais ao norte do semiárido brasileiro para o sul, rumo à região do Rio São Francisco, de abundância de água, era uma rota alternativa comum e que restava aos retirantes andarilhos em seus movimentos migratórios e de fuga de condições de miséria. Especialmente nas grandes secas, frente ao bloqueio do governo que controlava as migrações em direção às capitais, nos campos de concentração do sertão.

Segundo Câmara e Câmara (2015), os primeiros campos de concentração foram construídos nas décadas iniciais de 1800 e em 1930, com o aumento de refugiados da seca em Fortaleza e são construídos vários outros nos percursos de

rotas à capital. Como centros de contensão e aprisionamentos coletivos, esses estabelecimentos restaram como alternativas aos impedidos de migrar para as capitais e que não se aventuravam para outras direções (TRAVASSOS, 2011).

Havia um destes campos de concentração no município de Crato – CE, no sertão do Cariri, construído em função do aumento do número de refugiados da seca na capital cearense, Fortaleza. Segundo Rios (2014), eles eram repudiados pela sociedade e por políticos da metrópole, sendo discriminados por suas origens sertanejas e condições de marginalidade.

A região do Crato-CE figurou como um dos cenários de conflitos provocados pela chegada dos colonos portugueses, em um processo de ocupação e territorialização das terras, entre práticas para extinção da cultura dos indígenas nativos da região, o povo Kariri. Esses povos chegaram a ser considerados extintos, bem como indígenas de outras regiões do Nordeste. Porém, mais tarde, descobriu-se representantes entre habitantes viventes do lugar e as evidências do processo e invisibilização de culturas e identidades, dos quais foram vitimados e que podem ter relações com a dispersão e povoamento de outras regiões.

4.1.5 Relações Transgeracionais com a Educação e as Excursões

O estudo das experiências com excursões a campo revelou uma estreita relação de nosso objeto de estudo com questões de origem na informalidade do sujeito e que residiam em contextos além das dimensões da educação formal escolar e universitária, com origens anteriores à educação escolar e concomitantes a ela, dos convívios sociais, especialmente, no âmbito doméstico e familiar do sujeito, conforme mencionamos no tópico anterior.

A família é a unidade social coletiva que possui uma dinâmica de relações e que está organizada por um complexo de costumes, valores, hábitos, crenças e comportamentos particulares à cultura de cada família, como unidade social. Esses, por sua vez, influenciam arranjos geracionais entre jovens, adultos e idosos, em diferentes situações de convívio e partilha de espaço, objetos e de mobilidade, onde ocorrem sintonias e dissintonias entre as gerações que a constituem (SCOTT, 2010).

Segundo Benincá e Gomes (1998), estudos comparativos sobre as relações entre gerações familiares fazem parte de pesquisas de diferentes áreas, envolvendo

questões de ordem psicológica, social, cultural e biológica, em estudos referidos como transgeracionais.

Em geral, observam-se variações e similaridades entre valores e comportamentos de um mesmo grupo, tanto em nível inter quanto transgeracional, sendo que os padrões culturais estão mais próximos entre as gerações proximais, pelas ligações e convívio. Os estudos revelam que, no contexto histórico, as manifestações compartilhadas são mais fortes entre as três gerações de um contínuo (avôs-pais-filhos), entre continuidades e rupturas de diferentes ordens (BENINCÁ; GOMES, 1998; SCOTT, 2010).

Considerando a relação entre o núcleo familiar central e o de convívio familiar, construímos algumas correlações entre os familiares mostrados nessas relações e que podem ajudar a entender essas culturas transgeracionais, entre as 3 gerações e suas respectivas culturas.

Entre as três gerações familiares, aqueles que eram analfabetos ou apenas alfabetizados são os que viveram a fase da infância e juventude no povoamento de origem, no sertão, onde não havia oferta regular de educação básica, conforme o sujeito se reporta em sua autobiografia. Aqueles familiares da geração do meio, que concluíram o ensino médio, foram os de nascimento mais recente. Ainda sobre essa mesma geração, aquele que era graduado era emigrante português, tendo sido formado na Europa.

Observamos que os familiares tiveram originalmente em comum uma tradição de trabalhos agropecuários, como é evidenciado pelas figuras verdes. Porém, ao mesmo tempo, alguns exerceram atividades diversas. Aqueles com experiências em atividades agropecuárias são os que viveram parte da vida no Nordeste, em área rural.

Os familiares marcados por setas, como relacionados a viagens, tiveram essa prática associada, principalmente, aos movimentos migratórios do sertão para Brasília, conforme buscamos evidenciar mais detalhadamente, sobre a natureza predominante e mais comum das histórias de viagens contadas por esses familiares.

Observamos que, embora a origem da família fosse sertaneja, a maioria acabou emigrando do sertão, com exceção da avó materna do sujeito, que faleceu anteriormente à migração de toda a família para Brasília, nos anos 2000.

Destacamos que toda a geração de meus avós e de meus pais, quando não nascida onde vive hoje, fez parte de movimentos migratórios, em especial, do

Nordeste para Brasília, de onde trazia boa parte de suas tradições, imbricadas às atividades no campo, parte da rotina doméstica e familiar.

Notamos que a geração do sujeito toda nascida no Distrito Federal (DF) evidencia estabelecimento no DF, constituindo seus respectivos núcleos familiares. Percebemos também que, além das viagens migratórias, alguns familiares praticaram viagens com outras finalidades. Aqueles que permaneceram no sertão ou que emigraram como retirantes foram os que evidenciaram práticas de viagens relacionadas ao suprimento alimentar, como em atividades de busca por recursos vegetais como fonte alimentar ou de renda, caça e pesca.

As viagens de lazer e de entretenimento não eram práticas comuns à geração do meio e não fizeram parte da cultura da geração dos avós, mas foram se tornando mais frequentes na geração do sujeito. De forma semelhante, os familiares de convivência não tinham qualquer tradição e prática com viagens de exploração cultural, como visita a museus, por exemplo.

4.1.6 Rotinas de Quintal

Com a chegada de minha mãe a Brasília, trazida por meu pai após o casamento, em 1970, eles se estabeleceram nessa cidade, na casa de minha avó e tios, em um dos inúmeros barracos que compunham o lote na QNE. Passados pouco mais de dois anos, eles adquiriram um lote, em uma rua localizada no extremo norte da cidade (QNG 37), à margem do perímetro urbano e da zona limítrofe urbana de Taguatinga, no ano de 1972.

De acordo com relatos de meus pais, a região, por ser uma área nova, tinha poucas casas construídas. Nesse local era comum haver barracos, como no caso do lote residencial comprado, constituído basicamente por 2 barracos, como construção, e o restante do lote era um terreno livre, um grande quintal (Figura 20).

Em termos de infraestrutura e de serviços públicos, havia apenas energia elétrica e a rua de acesso não pavimentada. Já no quintal, havia um poço de água, do tipo cisterna, para abastecimento básico e uma única e antiga privada sobre a fossa séptica.

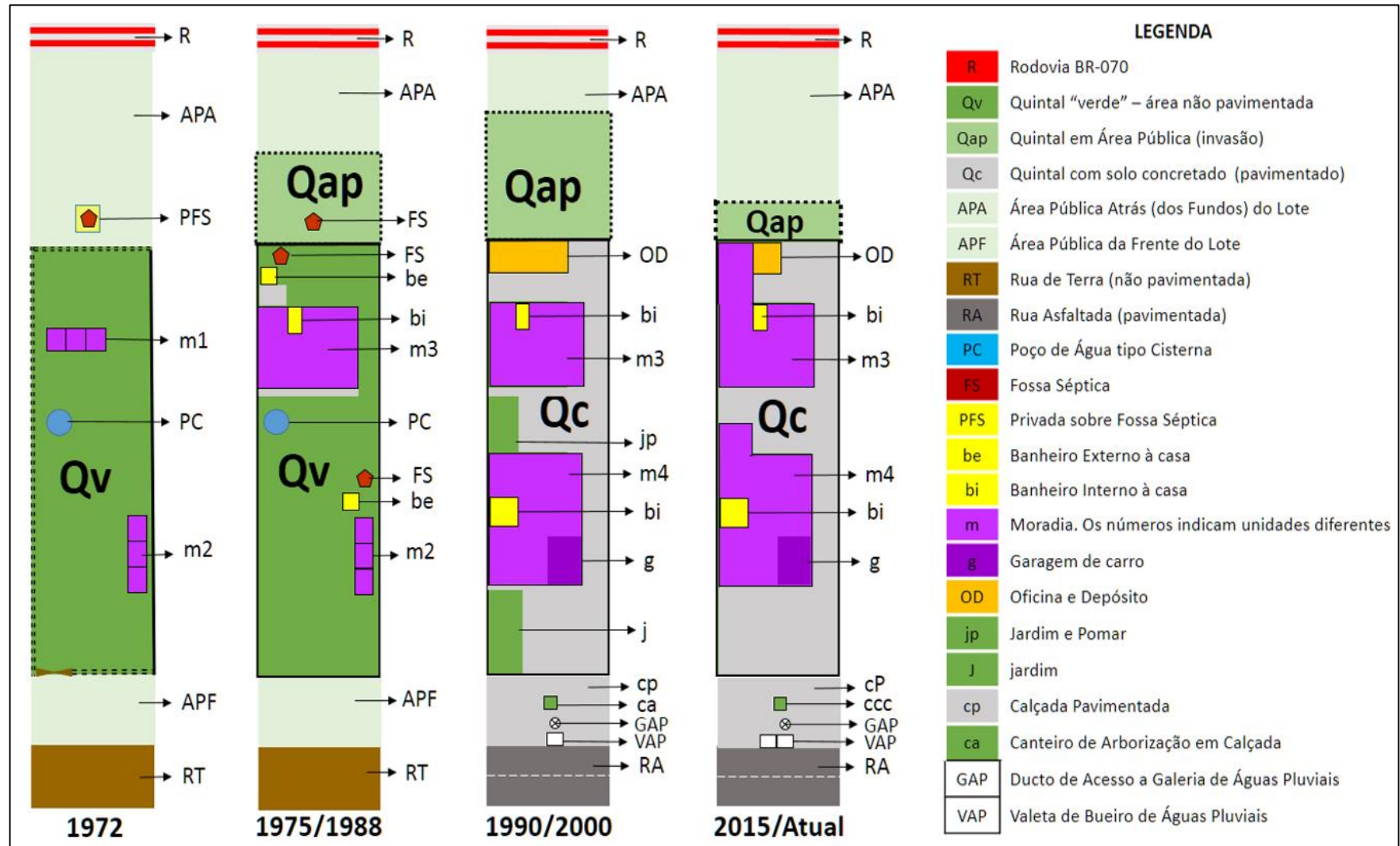
Com o passar do tempo, a região foi recebendo serviços, como os de abastecimento com água encanada, serviços de captação de águas residuárias

(esgotos) e, mais recentemente, o sistema de captação de águas pluviais, evidenciando uma cidade cheia de vida e de transformações sociais.

Essas mudanças, em termos de infraestrutura básica da sociedade, fazem parte da natureza dinâmica das cidades, sendo reportadas por Dewey (2002) e por Teixeira (2000) ao se referirem à dinâmica e estrutura da sociedade, em constante movimento, como questões que devem estar em sintonia com a educação escolar.

Ao mesmo tempo, minha família foi reconfigurando a área do lote, inserindo suas visões e transformações, como reflexo de suas culturas e tradições de origem. Essas mudanças na ocupação, organização, estruturação e composição dos espaços dos quintais são processos comuns às histórias das famílias e de suas relações com esses espaços, conforme é salientado por Tourinho e Silva (2016), ao se referirem a processos semelhantes, com a alteração dos conceitos e tradições culturais, tradicionalmente associadas aos quintais e que vêm se perdendo na vida moderna.

Figura 20 – Evolução da ocupação e uso dos espaços do lote e quintal, de 1972 até o presente



Fonte: Criação do autor.

Sobre esse aspecto, cabe destacarmos que a preocupação em torno dessas mudanças não diz respeito apenas ao quintal enquanto espaço físico e lugar de moradia e extensão de territórios particulares, mas, principalmente, às experiências singulares que tais ambientes podem proporcionar à vida das pessoas, de atividades, de interações, de idas e vindas enquanto sujeitos, em práticas individuais e coletivas, de convivência com esses ambientes. A singularidade a que nos referimos é elemento substancial de nosso valor e concepção de campo, para as experiências dos sujeitos.

Nesse contexto, a casa onde vivi desde o nascimento até o início da vida adulta foi construída pela escola onde meu pai trabalhava, em poucos meses, no ano de 1975 e, mesmo com essa construção, tínhamos mais de 500 m² de terreno “livre”, o quintal de casa. Logo, na maior parte de minha vida, sempre morei em uma casa com quintal.

Por suas características particulares e pelas relações que nele se constituíam com a minha vida familiar e a minha personalidade, o quintal contribuiu por revelar elementos peculiares e atrativos que marcaram minha experiência com esse lugar e suas características. Não obstante, contribuiu para a minha formação escolar, como lugar de ricas e inspiradoras experiências.

Nesse sentido, ainda que não fossem práticas intencionais da escola, o diálogo do que eu aprendia na escola, quando com significados e sentidos para mim, eram correlacionados com as experiências pessoais e familiares, incluindo aquela do quintal. Sobre essas relações entre escola e o lar, a filosofia da pedagogia pragmática deweyana tinha esse elemento como uma premissa para o seu modelo de escola-laboratório em suas relações com a sociedade, ampliando o currículo escolar para a dimensão social além do espaço educativo convencional (DEWEY, 2002).

Essas experiências de quintal, por sua vez, viriam a desenvolver-se no contínuo dinâmico da experiência, a que Teixeira (1990) se refere como “criação” de conhecimentos ou saberes, e Dewey (1980; 1936) chama de reconstrução entre as informalidades e as formalidades familiares, educacionais e também profissionais.

Sobre os diferentes aspectos particulares ao quintal, estamos nos referindo às condições e aos objetos ali presentes, que envolviam desde a terra vermelha do cerrado, à água do poço que abastecia a casa, antes do encanamento de água pública; além das plantas cultivadas e animais criados – elementos que aguçavam os sentidos sensoriais e que, por sua vez, me provocavam, como sujeito de minhas experiências em meio à “natureza” do quintal que compunha o lote onde morava.

Consideramos aqui não apenas os objetos ou materiais “brutos” do ambiente, mas também aqueles que se ligavam direta ou indiretamente à dinâmica política, social e cultural daquela região e aquelas já incorporadas ao lugar. Por exemplo, a definição do lugar da privada, em uma área fora do terreno do lote, aos fundos, sua associação direta, posicionada sobre a fossa séptica, bem como a sua relativa proximidade da cisterna, quando se compara com a área total do terreno, evidenciam possíveis saberes e culturas no que diz respeito às relações com a água de abastecimento, técnicas de obtenção, higiene e a forma como lidar com os resíduos produzidos.

Ao confrontar essa organização dos espaços do quintal com a história dos quintais e da vida doméstica, dos estudos de Tourinho e Silva (2016), Pataca (2011) e Algranti (1997), percebemos o quanto essa organização é reflexo dos hábitos do diferentes espectros culturais que agem sobre a vida do sujeito e suas tradições, em cada época. Esses autores também retrataram aspectos das mudanças, em termos de composição e uso desses espaços, relacionados a diversos horizontes culturais de cada época.

Pensando nessa perspectiva, pela natureza histórica, essa hipótese ganha ainda mais força quando percebemos que, mesmo em construções posteriores da minha família, os banheiros eram construídos em ambientes externos à casa, a uma certa distância.

Esse feito está, possivelmente, associado à cultura de meus pais à sua época, como legado inter e transgeracional, em especial às suas respectivas experiências em torno dessa questão, haja vista que tinham uma origem de vida na pobreza, no sertão nordestino, vivendo em habitações de taipa em uma área rural onde não era comum a existência de banheiros ou privadas. Mesmo com o país tendo em curso um projeto higienista, ele não era compatível com muitas realidades, incluindo desde as condições de renda até a formação escolar básicas, o principal meio de higienização das culturas domésticas no século XIX (ROCHA, 2003).

A organização das casas mais antigas da região era basicamente restritas aos aposentos para descanso e para dormir. Os espaços de convivência, de práticas domésticas, como cozinhar, costurar, fiar, armazenar ou produzir materiais e recursos estavam localizados, tradicionalmente, fora dos aposentos de descanso, muitas vezes a uma certa distância dos mesmos, fora da casa, como em áreas abertas do terreiro (equivalente ao quintal).

Nesse sentido, tais arquiteturas, de natureza campesina, se aproximam bastante das habitações tradicionalmente construídas por indígenas, com apenas um espaço-salão interno, em geral, coberto por fibras vegetais, especialmente folhas de palmeiras, descritas por Del Priore e Venâncio (2006) e por aquelas discutidas por Alegranti (1997) do período colonial. Essas construções evoluíram de organização mais simples, de menor privacidade, como nas senzalas e outros espaços para criadagem para arquiteturas mais complexas, como a das casas grandes. Era modalidade de arquitetura que mudava conforme o quintal e nesses casos não havia banheiros ou privadas.

Retomando a organização do lote, a título de contextualização histórica, como lugar de minhas experiências, tenho em minhas memórias lembranças das narrativas de meus pais e irmãos sobre o ambiente. Mas também trago recordações das minhas próprias vivências, porém, possivelmente relacionadas ao período posterior ao início da década de 1980.

Por exemplo, recordo-me da preocupação e do cuidado de minha mãe para que eu, quando muito pequeno, não brincasse perto do poço de água ou nas proximidades das fossas sépticas. Havia sempre uma tônica de curiosidade e, ao mesmo tempo, um tom de ameaça misturado ao medo associado a tais lugares. Tal fato era devido à natural preocupação de minha mãe com o risco que eles representavam. Como lugar historicamente constituído e como fonte de memórias, a Figura 20 nos ajuda a compreender, à luz da experiência com o quintal e outras dinâmicas ali associadas, que vale a pena tratar e que, por isso, analisamos a seguir.

Agora, o foco de nossa análise reside nas experiências com o ambiente do quintal como parte precursora do contínuo formativo em termos de experiências com a “natureza”, com o meio que nos circunda e, por consequência, com as excursões a campo. Observamos que, no contexto geográfico-espacial, ele assume claramente diferentes composições ao longo do tempo. Porém, é possível destacar que a própria área tida como quintal também muda, tanto em tamanho quanto em distribuição.

Pelo perímetro retangular do lote e o seu quintal (Qv), podemos notar que este era circunvizinhado por outros 2 lotes independentes, à esquerda e à direita, e por uma área pública atrás (APA), que se estendia até a área sob jurisdição do DNER – Departamento Nacional de Estradas e Rodagem -, a rodovia interestadual BR-070 e, na parte da frente, por outra área pública (APF), onde futuramente seria construída a calçada entre o lote e a rua.

Porém, ao compararmos as reconstruções, notamos que parte da área APA é utilizada em diferentes tamanhos e proporções, a cada época, com a expansão do quintal do lote, que denominamos de Qap, referindo à parcela do quintal além do perímetro do lote, como uma área invadida.

Diferentes motivações residem na justificativa dessa ocupação, o Qap. Destacamos que ela está intrinsecamente ligada ao valor e à estima que tenho trazido em minhas experiências, desde a infância e que atravessaram a adolescência, e que agora estão na vida adulta, sejam elas de cunho pessoal, educacional, acadêmica e até profissional, as quais resultaram, entre outros fatores, na presente tese que estamos defendendo.

O quintal, em suas diferentes dimensões, tem potencialidade de abrigar uma grande quantidade e diversidade de recursos naturais, de objetos ou materiais de uso, apreciação, distração, cultivo e criações diversas; embelezamento do lugar e da paisagem; além de poder se tornar fonte, cada vez maior, de diferentes estímulos sensoriais, que se integram com os nossos sentidos (desde a visão, até a gustação, passando pela olfação, a audição e o tato).

A captação desses diferentes estímulos daquele ambiente se associa a processos biopsicosocioculturais e se revelam em inúmeras sensações e emoções, além de aprendizados. Tudo isso vai se agregando em uma complexa rede, de forma integrada às nossas experiências.

Outra motivação para a construção de uma cerca em área pública, além dos muros limítrofes do lote, como se fosse área particular, poderia ser também justificado pela questão de insegurança. De fato, a localização do nosso lote e da nossa casa, como última rua da cidade, sempre foi motivo de medo e insegurança quanto a invasões para possíveis assaltos e roubos, crimes que passaram a fazer parte da história do lugar de forma cada vez mais frequente. Assim, a cerca funcionava como mais uma barreira física de proteção ao lote. Brandão (2003), em um estudo urbanístico sobre a evolução dos espaços de Taguatinga, também justificou o uso daqueles espaços como medida protetiva para os lotes situados naquela periferia.

Porém, o que de fato vivenciei e percebi mais fortemente na motivação daquele novo quintal (Qap) residia em duas questões. A primeira e principal delas, e que desencadeou uma onda de cercamentos de APA atrás dos lotes por moradores daquela rua, era devido a um crescimento massivo de invasões por imigrantes sem teto, que ocupavam áreas públicas contíguas às cidades do DF na década de 1980.

Inclusive, essas áreas atrás de alguns lotes da rua vizinha, QNG 24, já se encontravam tomadas por barracos de madeira ou lona de uma grande ocupação.

Diante dessa situação, a própria Administração Regional da cidade, acabou por autorizar essas cercas e o uso da parte da área pública, adjacente aos fundos dos lotes, inclusive como medida para conter a expansão dos moradores sem teto, desde que não fossem realizadas obras de alvenarias, podendo delimitar o terreno apenas com cercas vivas, de telado, arames ou grades. Além disso, a área deveria ser utilizada especialmente para fins de cultivo, além de estar proibido o uso com fins comerciais.

Depreende-se dessa problemática uma série de experiências relacionadas a questões históricas locais e até nacionais, sendo elas de diferentes naturezas: sociais, ambientais, econômicas, políticas, éticas, legais, entre outras – todas de relação com o uso dos espaços e a experiência de quintal.

Ainda sobre a relação de Qap e APA, o último e também importante motivo, e que também revela o valor do tamanho da área de quintal, se mostrava em nossas práticas de uso cotidiano. Entre elas, eu destaco algumas criações e, principalmente, o plantio de pomares (prática também usada pelos demais vizinhos), além do plantio e cultivo regular em horta, entre outras formas de cultivo.

Observamos que, ao longo do tempo, houve uma redução das áreas de Qv, dando espaço a novas edificações, como a última casa construída como moradia, m3 – residência familiar ainda hoje. Com esse aumento das edificações e pavimentação do solo, reduziam-se as áreas de solo exposto e cultivável, limitando o seu uso. Dessa forma, o aumento da cobertura de concreto contribuiu significativamente para mudar as características físicas do quintal ao longo do tempo e sua forma de uso, mostrando-se como reflexo de uma cultura de impermeabilização de solo, ligado aos valores e interesses de cada época.

Porém, acreditamos que os mesmos também possam ter alguma relação com as políticas higienistas destacadas por Rocha (2003), que se disseminavam pelo país nas primeiras décadas do século passado. Sem contar, claro, com o apelo da transformação e modernização da sociedade e culturas, como estratégia de convencimento e de marketing cultural.

Ao compararmos o quintal da minha época de infância com as condições atuais, observamos, por exemplo, que a presença de solo exposto (não concretado)

para cultivo está restrito às áreas externas e adjacentes ao lote, um canteiro arbóreo na calçada da frente e Qap.

Focando em minhas memórias a respeito dos elementos que compunham o quintal e as minhas experiências com o mesmo, é importante considerar que não havia qualquer resquício de vegetação nativa do cerrado. Fora as habitações em si, o quintal, originalmente de terra vermelha do cerrado, era continuamente transformado pelas intervenções que fazíamos, algumas delas descritas anteriormente.

Porém, no que diz respeito aos elementos naturais e à cobertura do solo, verificamos que o solo foi ganhando novas cores e contornos, com a introdução e crescimento de espécies vegetais exóticas, ruderais e daninhas, com as quais eu mantinha diferentes níveis de interação (plantando, regando, adubando, capinando, brincando ou observando). Havia também objetos e áreas com instalações provisórias ou transitórias, como a área do galinheiro, do canil e da criação de outros bichos, como gaiolas e viveiros, além de depósito de materiais.

Quanto às espécies vegetais, minha casa era rodeada por plantas – de herbáceas ornamentais, até árvores frutíferas, e uma horta que compunham o quintal. Em relação às plantas frutíferas, muitos dos cultivos se deram de forma experimental e, assim, entre tentativas, acertos e erros, cultivamos laranjeira, tangerineira, limoeiros, jambeiro, umbuzeiro, mangueira, pinheira, pitangueira, bananeira e goiabeira. Ainda como arbóreas não frutíferas, cultivamos eucalipto, angico, agaroba, pupunha, fícus, entre outras que não me recordo.

Entre as arbustivas e herbáceas, alimentícias e fitoterápicas, cultivamos espécies de grãos, como milho, feijão de fava e guandu, além de diversas outras categorias, como mandioca, cana-de-açúcar, açafrão, mostarda, gengibre, urucum, alface, couve, pimentão, tomate, abóbora, batata doce, inglesa, quiabo, jiló, rabanete, morango, cenoura, beterraba, coentro, chuchu, cebolinha, pimenta, erva doce, cidreira, capim santo etc.

Vale considerar que, entre as herbáceas ornamentais, embora eu me recorde da diversidade de espécies, cores, texturas, tamanhos, formas e odores, havia uma maior cegueira botânica em reconhecer e identificá-las, mesmo que pelo nome popular. Porém, ainda assim, dado o meu interesse e familiaridade com o lidar rotineiro das plantas, fui incorporando os nomes de muitas delas, em especial, aquelas que atraíam mais a minha atenção por alguma característica particular, como a beleza da inflorescência dos copos de leite, hortênsias e antúrios, a exuberância das roseiras,

o formato das folhas das taiobas, a uniformidade das gramas do gramado e o aroma característico de algumas flores, como o dos cravos. Sobre as ornamentais, eu sentia especial atração pelas cores e formas das flores e folhas. Além disso, tinha o hábito de cheirar as flores em busca de aromas perfumados que as caracterizasse.

Esse lidar com as plantas ornamentais era muitas vezes intuitivo e fazia parte da rotina, até como distração e parte do brincar. Com o passar do tempo, fui percebendo que o hábito de manipular e contemplar as singularidades das plantas foi ganhando, além do *status* de distração, uma posição de *hobby*, ao promover sensações de satisfação e bem-estar muito pessoais. Essas sensações, presentes desde a infância, acabaram ajudando a fortalecer a atenção, interesse e sensibilidade para com diferentes elementos da natureza.

A vegetação do quintal era cultivada em sua grande maioria no próprio solo. Não me recordo de vasos com plantas compondo o quintal no período da infância. Da mesma forma, não havia preocupação com elementos homogêneos típicos de um ideal ou padrão paisagístico geral. As plantas ornamentais eram cultivadas pela beleza ou atrativos singulares que cada uma delas possuía individualmente, não para compor uma paisagem de jardim. Assim, as plantas eram distribuídas sem muitos critérios de ordem.

Tal fato pode ser melhor compreendido pela ausência de tradições de cultivo ornamental nas terras de origem, o interior do sertão, haja vista, a condição limítrofe predominante de indisponibilidade ou escassez de água. Entretanto, com o passar do tempo, o cultivo em vasos de xaxim e em outros recipientes reaproveitados foi aumentando, proporcionalmente à diminuição do plantio no solo, evidenciando uma evolução das práticas de cultivo.

4.1.7 Um Quintal de Brinquedos e do Brincar

Ainda sobre as minhas relações com o quintal durante a infância, é importante ressaltar que, pelas condições familiares à época, eu não gozava de muitos brinquedos comercializados. O quintal revelava-se, então, como sítio para o brincar e para distração, ao mesmo tempo que dispunha de recursos próprios do lugar que se prestavam como “brinquedos”.

As brincadeiras e os “brinquedos” próprios do quintal se constituíam em diferentes situações, como nas folhas, flores, espinhos e galhos arrancados de plantas

ou nas árvores que nos aventurávamos a subir para observar o ninho de uma ave, ou para pegar frutas e saboreá-las; ou, ainda, resgatar pipas que se prendiam em seus galhos.

A minha relação de criança e jovem interagindo com os espaços lembra muito aquelas narradas por Walter Benjamin sobre sua infância em Berlim em 1900, em especial, sobre a aura dos brinquedos e a espontaneidade do brincar.

A subida ou tentativa de retirada de frutas das árvores muitas vezes rendia arranhões e até cortes na pele; porém, as dores ou eventuais sofrimentos relacionados com essas ações, como parte da experiência, eram marcas compensadas pelas emoções de estar lá encima; ou, ainda, pelo prazer da brincadeira, da aventura, da superação e, também, da surpresa e novidade conquistada, como uma bela e deliciosa fruta madura retirada e saboreada diretamente no “pé”.

A escalada de uma mangueira ou de uma goiabeira nos proporcionava uma experiência repleta de estímulos do ambiente, provocando e mobilizando os diferentes sentidos: o tato (das mãos, dos pés e do corpo que se esfregava, apoiava ou deslizava pela árvore, ou do vento que batia no rosto); a audição (dos sons do lugar e do barulho dos galhos e folhas a balançar, o barulho do fluxo de ar ofegante dos próprios pulmões ou dos ventos); o olfato (perante as diferentes intensidades de odores liberados pelas plantas ou alguns animais sobre elas, ou trazidos pelas correntes de ar); a visão (que permitia a observação da planta e de toda trajetória a ser percorrida até o alvo, a racionalização visual do processo) e a gustação (provocada pelos sabores das frutas ou pela refrescância e saciedade da água, ao final).

Sem falar das diferentes sensações despertadas pelas mudanças ao longo da subida (como a variação de altura, umidade, luminosidade e temperatura), e aquelas em função da fisiologia do próprio corpo (como a força de contração e distensão de diferentes músculos, a amplitude e integração dos movimentos musculares-esqueléticos, o aceleração dos batimentos cardíacos, a sensação de “frio na barriga” e do suor escorrendo pelo rosto). Essas, entre outras sensações, se complementavam no sentido da experiência do contato e interação do sujeito com o ambiente do quintal.

Ainda sobre os estímulos gustativos associados às brincadeiras no quintal, além das frutas, outros órgãos das plantas do quintal eram apreciados no ato da colheita, ou mesmo em casa, como aqueles das hortaliças, das ervas condimentares

e das ervas medicinais ou fitoterápicas. Porém, fora as plantas cultivadas de forma interessada no quintal, vale destacar que, até mesmo entre aquelas indesejadas, havia experiências importantes. A “azedinha” (um tipo de trevo), por exemplo, era uma espécie indesejada nos jardins e na horta, por se apresentar como uma erva daninha, mas que, para nossas brincadeiras infantis, a sua busca direta do chão, de onde eram retiradas no solo, rendiam a experiência do sabor “azedo”, provocado ao saborear suas folhas.

De algumas plantas, os frutos e as sementes eram retirados e usados como bolinhas em diferentes brincadeiras, em especial, de atirar a algum alvo, como, por exemplo, os frutos da mamona, do urucum e do limão. Muitas dessas brincadeiras de quintal envolviam interação com os irmãos e colegas da vizinhança e, nesse contexto, infrutescências e frutos de picão, carrapicho e pega-pega, dada a sua fixação aos tecidos das vestimentas, eram usados em brincadeiras, quando eram lançados sobre as roupas dos colegas.

Com os bichos havia um leque bastante diferente. Muitas vezes capturávamos os animais para brincadeiras, como, por exemplo, ora colocando besouros escaravelhos para brigar, ora amarrando o abdômen de libélulas e nos divertindo ao vê-las voar carregando uma linha amarrada a si; ora provocando o rompimento da cauda de lagartixas, ora jogando sal nas lesmas que apareciam ou, ainda, brincando com “rodinhas” de gongolos (piolhos de cobra ou embuá) e bolinhas de tatuzinhos de jardim (tatus-bolinhas) que grudávamos com cola adesiva para brincar, entre outras peripécias.

Muitas dessas brincadeiras aconteciam de improviso e surgiam a partir da observação de características desses animais e de seus comportamentos. Por exemplo, ao descobrirmos que alguns besouros da família dos pirilampos e vagalumes, os “tec-tec”, emitiam esse som (tipo clique) ao se contraírem e saltarem de forma rápida do solo para o ar, quando virados com o dorso para o chão. Tal mecanismo lançava o inseto ao ar, como uma pequena catapulta. Assim, usávamos de tal mecanismo para brincar, virando, repetidas vezes, tais besouros sobre o solo para acompanhá-los saltando em piruetas, com seus estalos sonoros, os “tec-tecs”.

Eram dessas experiências primárias, conforme Dewey (1980 e 1936) denominava como movidas pela curiosidade, surpresa e pela diversão, que descobríamos muitos comportamentos dos animais que poderiam desencadear o brincar. Com gafanhotos, por vezes, brincávamos de provocar o seu salto à distância,

com as paquinhos, nós as colocávamos sobre a terra e as conduzíamos a fazer escavações, os “túneis” na terra.

Diferentes insetos eram capturados e colocados próximos às filas de formigas ou diretamente nos olhos dos formigueiros para observarmos a “saga” das formigas em ataque contra uma possível presa e a tentativa de fuga desta. Da mesma forma, atirávamos pequenos insetos às teias de aranhas presentes entre as plantas do quintal, para observarmos a tentativa de fuga da teia, pela presa em potencial, atirada por nós e os eventuais ataques e imobilização da presa pela aranha, dona da teia, entre outros aspectos.

Outra brincadeira comum era a caça, que envolvia a procura por órgãos de plantas, pequenos animais e até rochas. No caso das rochas, não era tão frequente, dadas as características naturais do solo. Mas, em função da mistura com sobras de materiais de construções, era possível encontrar variedades. Nesse contexto, recordo-me de caçarmos “pedras” de formatos mais esféricos, como seixos de rio, ou de coloração e brilho mais atrativos.

Havia um grupo de rochas que buscávamos também com certa frequência para poder usá-las para riscar, escrever e desenhar nos muros, nas calçadas e nas ruas. À época, não sabíamos que tal condição estava associada à dureza da mesma, que permitia o seu desgaste ao atritar sólidos de maior rigor e com porosidade, deixando ali traços dos minerais que as compunham.

Tratava-se de rochas de coloração mais avermelhada, e outras mais amareladas, em função da composição mineral. Além dos desenhos e rabiscos, tais rochas eram usadas para fazer demarcação de traçados e linhas de outras brincadeiras associadas a desenhos no chão, como jogo da velha, jogo da forca, amarelinha, garrafão, jogo de tocas etc.

A caça também era muito utilizada na captura de pequenos animais do quintal. As brincadeiras dependiam da ocorrência das espécies animais, que, por sua vez, dependia da época do ano e de seus respectivos ciclos de vida e de reprodução.

Entre os animais mais visados, sem sombra de dúvida, aqueles que quase sempre instigava uma “caçada” eram os pirilampos ou vaga-lumes. As vezes nós os capturávamos em sacos ou frascos, como em coleções, para depois alimentar o encanto ao admirá-los. A busca por vagalumes era uma das poucas brincadeiras associadas à procura por animais que ocorria necessariamente durante a noite.

Além dos vagalumes, as caçadas e capturas, por vezes, tinham como alvo outros animais. Caçávamos grilos, caracóis (caramujos), gafanhotos e cigarrinhas nos gramados; vaquinhas e joaninhas nas hortaliças e nos jardins; borboletas e libélulas em voos; além de invertebrados comuns a diferentes locais do quintal, como lagartixas, paquinhas, tanajuras, besouros, tatuzinhos de jardim, minhocas, aranhas, mariposas, térmitas aleluias e até rãs e pererecas. Muitos deles experimentávamos em tentativas de criá-los em vidros herméticos, como no caso das criações de aranhas, lagartas, lagartixas e formigas.

Além do prazer, próprio do caráter lúdico, muitas vezes misturavam-se sensações de curiosidade, surpresa, admiração, angústia, nojo e até calafrios. Essas sensações faziam parte das experiências, não só quando capturávamos e manipulávamos partes de plantas ou pequenos animais, mas também quando nos dedicávamos simplesmente a observar.

A contemplação era frequente. Porém, a atenção e o tempo de duração das observações eram bastante variáveis. Contemplávamos desde detalhes da forma de plantas, até a morfologia e o comportamento de animais.

Alguns órgãos de plantas e espécies animais atraíam vários minutos de observação, como flores e inflorescências, as fileiras de formigas carregando pedaços de folhas ou presas para o formigueiro, os passeios das joaninhas sobre os galhos das plantas de erva-doce ou caminhar das lagartas a procura de um lugar “sossegado” para construir seu casulo.

Desses relatos, observamos que as sensações das experiências do quintal nem sempre eram agradáveis. Porém, o fato de ser desagradável também é uma condição importante e de grande relevância para o sentido da experiência. Ao brincar entre as plantas do quintal, por vezes, havia elementos naturais que eram muito temidos e que provocavam, além das emoções, sensações desagradáveis e que igualmente ficaram marcadas na memória. E ainda que expressem um lado negativo, têm valor como experiência.

Plantas com espinhos, como a serralha, com folhas cortantes, como a cana-de-açúcar, ou que liberam substâncias urticantes, como algumas ornamentais, eram conhecidas e evitadas, em função do desconforto que elas provocavam. De forma análoga, alguns animais eram temidos por sua agressividade (como algumas aves e cobras), pela possibilidade de morderem ou possuírem ferrões, peçonhas ou, ainda,

de liberar substâncias venenosas ou urticantes (como cobras, escorpiões, aranhas, lacraias, lagartas, abelhas, vespas, formigas etc).

Experiências desconfortáveis com elementos dos quintais não se dão apenas com o contato direto com os elementos que produzem o fator que gera desconforto. Esses elementos fizeram parte da natureza do lugar com grande frequência e nos ajudou, como parte da experiência do quintal, a administrar situações e sentimentos indesejados e a ter os devidos cuidados.

Um exemplo de aprendizado no quintal estava associado aos efeitos de uma intensa exposição à radiação solar ou aos odores fétidos, de origem diversa, trazidos pelas correntes de ar. Por exemplo, aqueles provenientes das fossas sépticas do terreno ou excretas de animais nas proximidades ou os temidos percevejos “maria fedidas” que, na maioria das vezes, quando criança, só eram percebidos pelo mal cheiro provocado pelas substâncias que expeliam.

Assim, da fauna típica de cerrado, tínhamos, na rotina e nas brincadeiras de quintal, contato com diversos bichos: insetos, aranhas, entre outros artrópodes; moluscos, como lesmas e caracóis; anelídeos, como minhocas e sanguessugas; sem contar alguns vertebrados que apareciam, como diversas espécies de aves; roedores; répteis, como cobras e lagartos, sapos e rãs. Sobre os bichos de cerrado que apareciam no quintal, percebíamos, ao longo do tempo, a redução da quantidade e frequência de seu aparecimento, fato relacionado com o crescimento urbano da região.

Além de local para brincar, desde cedo, o quintal também estava associado a algumas tarefas familiares. Eu e meu irmão éramos chamados por meus pais a ajudar na lida e no cuidado daquele espaço, capinando, limpando e cuidando de cultivos e criações. A frequência era variável. As criações, em geral, pelo nível de dependência de nosso cuidado, acabavam exigindo uma atenção especial.

Já as plantas cultivadas na estação de chuvas passavam intervalos de tempo relativamente longos sem carecerem de regas, por exemplo. Situação oposta ocorria na estação da seca. Porém, a incorporação de aspersores de água em nosso quintal acabou reduzindo a necessidade de regas direcionadas a cada grupo de planta.

Os cultivos e criações também iam sendo incorporados como parte das aventuras e do brincar. Eu, particularmente, sempre demonstrei interesse pessoal no “lidar” com a terra, as plantas e os bichos, envolvendo-me sobremaneira com os cultivos de meu pai e os jardins de minha mãe; aprendendo, ainda que de forma

superficial e informalmente, sobre solo, irrigação, adubação e ciclos de vida de algumas plantas. Eu sempre tive grande satisfação e prazer sobre as coisas do lugar, tanto no fazer, quanto no aprender sobre os elementos do quintal.

Muitas situações do quintal não eram bem compreendidas, já outras eram dotadas de muitos saberes e significados. Porém, muitas daquelas experiências que envolviam situações mal compreendidas serviram de base para outras experiências, na construção de significados, como na fase escolar básica, da educação superior ou, mesmo, da trajetória profissional.

Muitas análises que estamos fazendo neste capítulo, por exemplo, não eram possíveis no ato da respectiva experiência em si. Os sentidos e significados da experiência se constroem dinamicamente neste contínuo. Um bom exemplo disso, na minha experiência de quintal, diz respeito ao uso de adubos para nutrição do solo. Foi no quintal que eu conheci o adubo como composto para melhorar o cultivo e a produtividade das plantas. O fato de usarmos adubo à base de esterco bovino e de fezes de galinhas (cama de aves) resultou na morte de algumas plantas do quintal de casa, ao adicioná-los em excesso, sem que ainda houvesse sido curtido. Não sabia da necessidade de tratamento prévio das fezes, mas foi na prática de quintal que aprendi sobre essa necessidade, ainda que não entendesse o que estava por trás daquele tratamento (a decomposição).

Ainda sobre os adubos, foi também no quintal que aprendi a aplicar o adubo químico. Apesar disso, não entendia o porquê de serem formados por grãos tão pequenos, fato de serem coloridos e usados em pequenas quantidades, quando comparado com o adubo de esterco de gado. A compreensão sobre esses aspectos se deu *a posteriori*, com as experiências escolares e da educação superior. Entretanto, as experiências com o uso e aplicação tanto do adubo orgânico, quanto do adubo químico, no quintal de casa, durante a infância, contribuíram para a compreensão dos processos e questões que estavam por trás dessa situação.

Retomando as experiências de quintal com as criações de animais, cabe destacarmos que elas envolveram diferentes espécies, desde os cães a outros animais, como PET (jabutis, papagaios, periquitos, minhocas e peixes) e para complementação alimentar (como galinhas e codornas).

Em meio a esses cultivos e criações, construía-se curiosas e importantes relações lúdicas, de afeto e de aprendizagem informal. Essas se davam nos afazeres

e no contato direto com a natureza do quintal e seus elementos, como exemplifico a seguir.

Nutríamos laços de afeto com as galinhas que criávamos, as quais eram chamadas pelos respectivos nomes, tratando-as de forma semelhante como fazíamos com os cães, culminando com o fato de não mais conseguir comê-las. Ao mesmo tempo que brincávamos afetuosamente com elas, percebíamos muitas de suas características, como as diferentes texturas das partes de seu corpo, os comportamentos, hábitos etc.

Outro exemplo que merece menção diz respeito às diferentes tentativas de cultivos de espécies de plantas. Nessa linha, foi a partir da experiência de plantar e de colher maçãs que aprendi sobre a prática de enxertia, processo que, inclusive, observei meu pai tentando fazer com os limoeiros.

De forma semelhante, fui testando e aprendendo a fazer criatórios de minhocas com meu pai. Isso resultou em nosso primeiro minhocário para as pescarias dele; bem como propiciou a criação de peixes que capturávamos e criávamos em uma caixa d'água no quintal – esses animais eram capturados por nós na natureza e foram, inclusive, inspiradores para minha prática de aquarismo.

À luz das vivências de quintal, minhas práticas de aquarismo propiciaram relevantes experiências relacionadas ao conhecimento de espécies de peixes ornamentais, de plantas aquáticas, de situações de desequilíbrio, como com problemas nas características físicas e químicas da água, nas condições de temperatura e oferta de luminosidade, no substrato adequado para vegetação e peixes, nos cuidados alimentares e na precaução e tratamento de doenças. Porém, gostaria de destacar as experiências que fazia com vistas à reprodução dos peixes.

Em função do valor dos peixes em mercados de aquarismo e da minha condição social, não podia adquirir muitos peixes, e a possibilidade de reprodução no aquário mostrava-se uma alternativa tentadora para manter o aquário “cheio” de peixes, haja vista que era o principal elemento ornamental. Após repetidas tentativas com diferentes espécies, conseguimos criar situação para reprodução de uma espécie de peixe lebiste, pela qual alcançamos uma superpopulação, com dezenas de indivíduos.

O fato de haver um exagerado número de peixes no aquário provocou-me, ainda como criança, a testar diferentes condições para com esses peixes. Eram situações experimentais básicas e bastante rudimentares, porém interessadas em

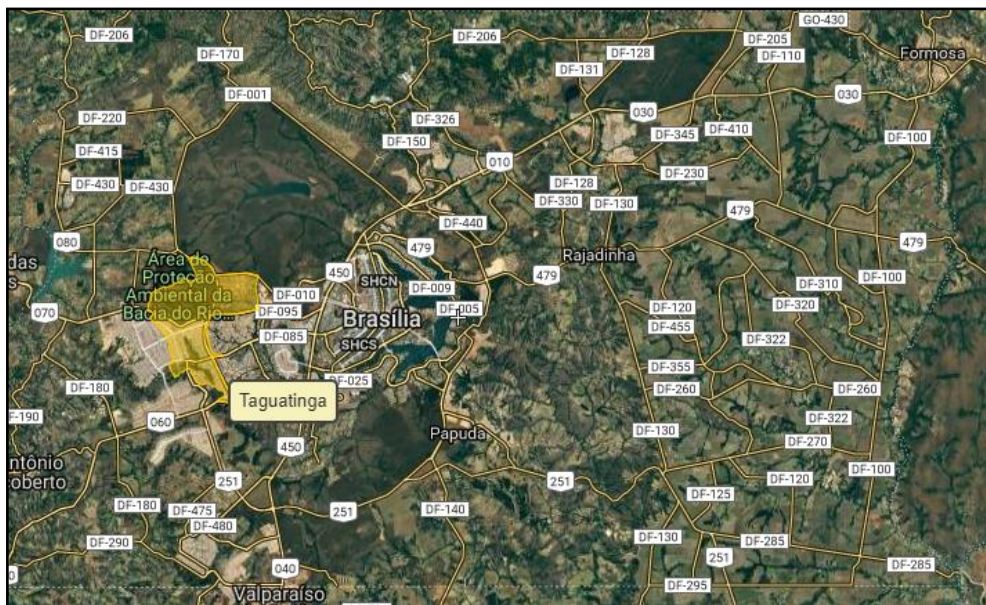
responder perguntas pessoais. Por exemplo, impedindo os peixes de ter contato com a superfície da água, pois se acreditava que havia uma situação de apneia e que os peixes necessitariam ir até a superfície para respirar o ar. Outras situações foram os testes de sobrevivência e de reação dos peixes em água sob diferentes temperaturas, ou com a adição de diferentes substâncias ao meio, como óleo, açúcar, sal, álcool etc. Porém, diante da massiva morte dos peixes que não resistiam aos testes, por sentimento de dó e de afeto aos mesmos, acabei parando com os meus intentos.

Foi nas diferentes percepções construídas a partir das vivências com os elementos do quintal que tive importantes experiências com e sobre a natureza, fatores que me atraíam e me inspiram como uma das nuances do campo como lugar das excursões. Entretanto, a natureza como sítio e fonte de recursos para distração, aventuras e brincadeiras cotidianas também estava além do quintal, nos arredores de onde minha família vivia.

Morávamos eu, meus pais e meus três irmãos. Graças a essa localização, tive como hábito relativamente comum a saída de casa para brincar e me entreter. Quando não pelas ruas, eu ia para as áreas naturais dos arredores de onde morava (atuais Floresta Nacional de Brasília e da Área de Proteção Ambiental do Rio Descoberto), que podem ser verificadas nas Figuras 21 e 22.

Essas minhas “saídas” para esses espaços eram sempre movidas pela curiosidade em conhecer o novo e o desconhecido, dos diferentes caminhos que eram trilhados, em meio àquilo que muitos chamavam de “espírito aventureiro”, especialmente nessas áreas, cujas paisagens eram bastante diferentes daquelas comuns aos ambientes urbanos. Essas atividades, de natureza informal, envolviam o interesse pelo misto de sensações adversas passíveis de serem vivenciadas nessas ocasiões e compunham parte do meu lazer e diversão que, por sua vez, iam se configurando como importantes elementos da minha história de vida. O interesse por atividades semelhantes crescia, além de ser reforçado a cada nova experiência.

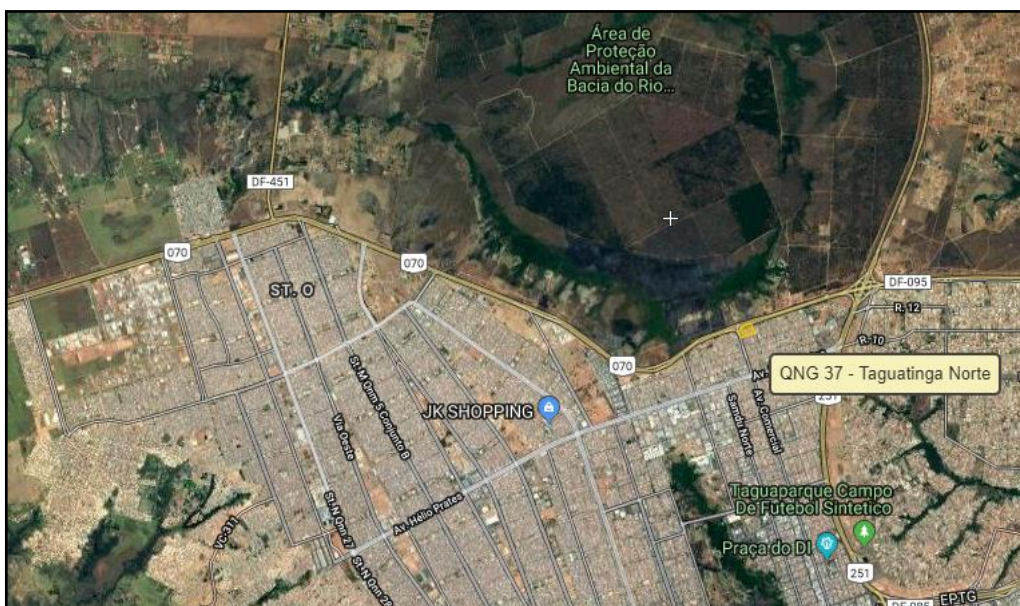
Figura 21 – Imagem de Satélite mostrando a localização da RA de Taguatinga



Fonte: WIKIMAPIA, 2018.

Na Figura 21, observamos Taguatinga, destacada em amarelo, em relação aos terrenos circunvizinhos. A FLONA – Floresta Nacional de Brasília, que faz parte da APA do Rio Descoberto, aparece como parte desta RA, também.

Figura 22 – Localização da quadra residencial de Taguatinga (QNG 37) e a FLONA



Fonte: WIKIMAPIA (2018)

Na figura, podemos ver a quadra residencial QNG 37, destacada em amarelo, em relação aos terrenos circunvizinhos, com destaque à FLONA – Floresta Nacional

de Brasília, que faz parte da APA do Rio Descoberto, na parte superior da imagem em cor verde escuro, marcada com uma cruz.

A título de exemplo, os primeiros peixes (piabas) que criamos em um tanque no quintal de casa foram “pescados” por mim e meus irmãos nas nascentes dos córregos “currais” e “das pedras”, localizados na área da FLONA e da APA do Descoberto, próximo de onde eu morava.

Ainda no que diz respeito ao quintal de onde morava, da localização geográfica do lugar, por se tratar de uma região no limite da área urbana e, ao mesmo tempo, adjacente a uma área rural e natural, é importante salientar que, além dos elementos presentes naquele espaço, o quintal também era um importante ponto de observação da paisagem natural que nos rodeava. Além de ser um horizonte diário do quintal, a paisagem era rotineiramente objeto de contemplação nas minhas experiências informais, logo, parte do lugar – parte do quintal.

Essa paisagem, embora possamos compará-la a uma fotografia, como algo estático, tratava-se de um horizonte marcado pelo tempo e sua história, como na alternância anual dos diferentes tons de verde e cinza da vegetação do Cerrado, entre as estações climáticas de chuva e de seca, aos incêndios das queimadas que observávamos, os movimentos de expansão e crescimento das áreas agrícolas e de reflorestamento, bem como no fluxo de veículos da rodovia (BR-070) que se situava “atrás” do quintal de casa e que se completava com a paisagem, de forma análoga como uma moldura se completa a uma fotografia ou pintura em um quadro, quando observados em seus limites e contrastes.

O interesse pessoal em lidar com os recursos naturais na infância se confirmou e se consolidou anos depois, com o meu intenso envolvimento com as hortas e jardins das escolas onde estudei, conteúdo a ser mencionado mais adiante. Destarte, ficam marcadas, além do meu interesse pessoal, algumas das minhas primeiras experiências com esses elementos naturais, do meio à volta de minha casa, do quintal e além dele.

Outra nuance que gostaria de destacar sobre a minha experiência pessoal diz respeito às viagens de família. Desde criança, as viagens com os meus pais eram sempre um dos eventos mais esperados ao longo dos anos.

De forma geral, havia apenas dois destinos comuns: a ida à fazenda de meus tios no interior goiano – município de Jesúpolis-GO –, ou para a casa de meus avós, que moravam na roça, um sítio da região do Araripe, com vários familiares – município

de Moreilândia, Pernambuco. Focando nas viagens ao Nordeste, de ônibus e mais tardiamente de carro, essas eram regadas com momentos de muito lazer e entretenimento, desde o percurso de Brasília a Pernambuco, às andanças pela caatinga.

Aliadas ao lazer e entretenimento, as experiências também agregavam saberes. Eram meios onde eu ampliava meus horizontes, conhecendo novas paisagens, novos lugares, novas culturas e formas de viver. Esses elementos me remetem a diferentes memórias e histórias que não vou narrar aqui, mas que representaram, cada uma delas, um repertório singular de experiências vividas ainda na minha infância. Porém, filtrando ainda mais o meu recorte, vou destacar um pouco da experiência construída e do meu encantamento com as chapadas que conheci nessas viagens.

As duas primeiras chapadas que conheci foram a Diamantina, no interior da Bahia, e a do Araripe, na divisa entre Pernambuco e Ceará. A primeira sempre me chamou muita atenção nas viagens ao Nordeste, pois fazia parte do percurso e tínhamos que atravessá-la para chegar ao nosso destino, tanto na ida quanto na volta.

A exuberância da paisagem, em especial com as mudanças do relevo, sempre me chamou atenção. Eu ficava muito surpreso e admirado ao contemplar a grandiosidade dos morros e das serras que iam surgindo na estrada, realidade bastante incomum para mim à época, pois o meu referencial desse tipo de formação era, de forma geral, o que eu via na TV e nos materiais impressos.

Em Brasília, eu não tinha qualquer experiência pessoal e espacial com morros ou serras. Brasília, por estar localizada em uma região do Planalto Central, não apresentava esse tipo de morfologia no relevo. Logo, tanto a diversidade, quanto a beleza cênica das paisagens da Chapada Diamantina tornavam a passagem pelo lugar uma experiência singular. Portanto, não era de se estranhar esse meu encantamento. Fica notório, aqui, o quanto esses deslocamentos, saindo de Brasília, coadunavam com o meu interesse com as viagens ou excursões.

Por outro lado, a Chapada do Araripe revelava-se, não no percurso das viagens ao Nordeste, mas no destino final, como um conjunto de serras que era possível de se avistar distantes da casa de meus avós. Além disso, era sempre citada nas conversas informais, pois estava associada a municípios da mesma região e, ao mesmo tempo, apresentava condições bastante diferentes. A Chapada do Araripe era

quase sempre tida como sinônimo de condições de oposição àquelas vividas no sertão, onde meus pais viveram e onde viviam meus avós, tios e muitos primos.

A vida no sertão era bastante difícil, seja pela falta de infraestrutura básica, como energia elétrica, água e esgoto; ou ainda pelas condições naturais da região, com o clima quente e de seca intensa, onde a água para o plantio e para o consumo era de baixa qualidade, escassa e faltava durante boa parte do ano. Somado a isso, o trabalho dos sertanejos era bastante árduo, e a qualidade de vida das pessoas, em condições muitas vezes subumanas, eram angustiantes. Mas ali perto, naqueles morros que distante avistávamos, estava a muito falada “chapada”.

A chapada era de onde vinham as nuvens que traziam as chuvas para o sertão, era de onde brotavam os rios que trariam a beleza e a vida aos riachos secos, era onde a vegetação estava sempre verde. Era uma região que tinha água em abundância, onde se plantava e se colhia bem e representava uma importante divisão natural de dois sertões, de um lado o sertão do Cariri e, do outro, o sertão do Araripe.

O Cariri era onde havia o horto do Padre Cícero e os grandes hospitais para assistir à população. Era assim que eu o via, como dois importantes recursos, um espiritual – o da fé, e outro social – o da saúde. Ambos lembrados e apelados constantemente pelos sertanejos dos dois lados da serra.

A primeira vez que atravessei a Chapada do Araripe foi de pau-de-arara. Subi a serra na carroceria de um caminhão, rumo a Juazeiro do Norte – Ceará, em uma viagem marcada por fortes emoções e pelas surpresas daquela região.

No caminho, no alto da serra, paramos para catar pequi diretamente do galho de pequizeiros, que nessa região tinha coloração clara, esbranquiçada e com pouca “carne” (polpa comestível). Após a descida da serra, já se observava o quanto a religiosidade era determinante para a cultura e a vida na região, desde as ruas da cidade do Crato e de Juazeiro do Norte, onde já se viam osromeiros, até o horto, onde se enfileiravam ônibus e caminhões de pau-de-arara que os traziam em romarias.

A Chapada do Araripe, para mim, era “desnudada” não só na diversidade natural, mas também na cultura dos povos da região. Essa experiência mostra outro importante componente atrelado ao ato de conhecer outros lugares: a possibilidade de me aproximar e até de vivenciar outras culturas, possibilitando a vivência de situações empáticas com moradores nativos, além do contato direto com muitos determinantes sociais, políticos e culturais do povo.

As experiências resgatadas em minhas memórias nos recortes anteriores ocorrem em um contexto informal, com o objetivo de visitar familiares e, ao mesmo tempo, para descanso, lazer e entretenimento. Dessa forma, essas experiências possuem forte relação com as excursões turísticas, na forma como é citada por Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), cuja finalidade não está associada ao contexto educacional escolar, tampouco com intencionalidades didáticas e pedagógicas.

Entretanto, como disse inicialmente, julguei importante retomá-las não só por considerá-las estritamente relacionadas com a temática desta pesquisa, mas também porque muitas situações ou processos envolvidos com a consecução das mesmas são semelhantes aos que ocorrem nas modalidades de excursões que são o objeto desta investigação, especialmente as “excursões ou viagens científicas” e as “excursões didáticas”, ou estudos do meio, como também é referido por Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007).

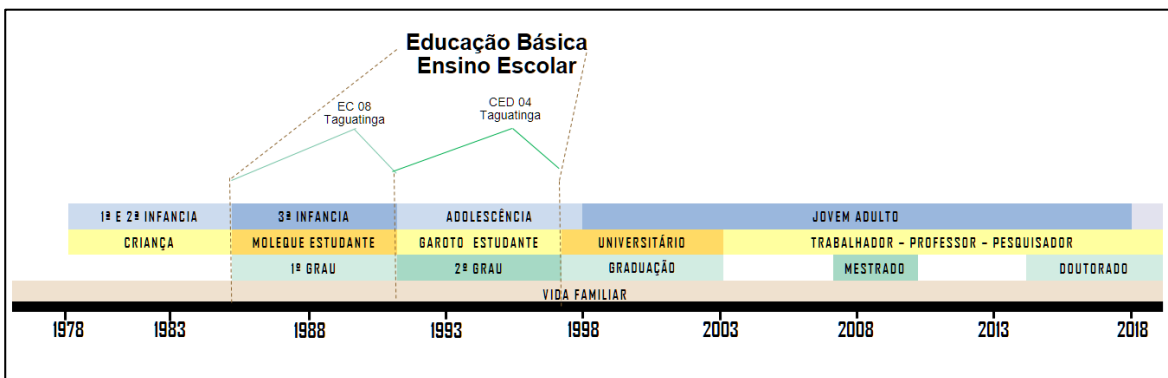
5 ESCOLANOVISMO E PRIMEIRAS ESCOLAS EM CAMPOS CANDANGOS

Julgamos importante compreender as origens e as relações dos modelos de escola com as visões e as culturas escolares, como base para compreender as narrativas autobiografadas nesta pesquisa, em especial, deste capítulo da tese, à luz do seu contexto histórico-cultural. No entanto, não se pode perder de vista que ela é parte de um contínuo histórico e impreciso, de origens de escolas, de ensino, de educação, de construção de saberes, de formas de olhar, comportamentos e interações com os pares, com o meio, conforme nossas ideias em torno das experiências e dos saberes, que transitam na vida do sujeito.

Assim, iniciaremos este capítulo resgatando ideias que julgamos primordiais para o entendimento do caminho percorrido na análise das experiências vivenciadas no contexto escolar e que se relacionam com a nossa visão a respeito das excursões a campo.

Para o nosso olhar em torno da trajetória escolar, conforme a Figura 23, consideramos como ponto de partida o início da fase escolar, com os estudos da 1ª à 4ª séries do 1º grau (atual 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental), na Escola Classe 08, e com a continuidade da 5ª à 8ª séries do 1º grau (atualmente, 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental) e do 1º ao 3º no do 2º grau (atuais 1ª a 3ª séries do Ensino Médio), cursadas no Centro Educacional 04 de Taguatinga, ambas escolas localizadas no setor QNG de Taguatinga.

Figura 23 – Cronologia Educativa, Situando a Fase Escolar de 1º e 2º graus



Fonte: Criação do autor.

Essa fase de formação escolar envolveu a 3ª infância (6 aos 12 anos) e parte da adolescência (12 aos 20 anos), utilizando como base propostas de fase do desenvolvimento mais recentes (SERRANO, 2016; PAPALIA; OLDS, 2000).

5.1 CULTURAS EDUCATIVAS - SITUANDO NOSSAS DIREÇÕES

Abordar as excursões a campo na perspectiva educacional para fundamentar nossas narrativas autobiográficas requer que explicitemos a relação da educação com a ideia de experiência, conceito fundamental em nosso trabalho, e a sua perspectiva cultural, no âmbito educativo, como ato ou processo de formação que transcorre em um sujeito. Logo, e em linhas gerais, se a formação ocorre no sujeito, pressupõe-se que ocorre sua transformação, de uma condição anterior para outra posterior.

Freire (2014b, p. 290-291), quando indagado sobre as mudanças pelas quais passou pelos trinta anos anteriores, daquela época, responde resgatando a relação de sua formação com a ideia de experiência no âmbito da ação e do intelectual:

Uma coisa continua em mim, como pessoa e como educador, quer pensando a prática educativa quer fazendo a prática educativa, é um profundo respeito à figura do educando, ao gosto do educando e à formação do educando. Sou tão intransigente com isso que, toda vez que alguém usa a palavra treinar, eu critico e contraponho a palavra formar. Continua em mim o **respeito intenso à experiência e à identidade cultural dos educandos**. Isso implica uma identidade de classe dos educandos. E um grande respeito, também pelo **saber “só de experiência feito”**, como diz Camões, que é exatamente o saber do senso comum. Discordo dos pensadores que menosprezam o senso comum, como se o mundo tivesse partido da rigorosidade do conhecimento científico. De jeito nenhum! **A rigorosidade chegou depois. A gente começa com uma curiosidade indiscutível diante do mundo** e vai transformando essa curiosidade que chamo de curiosidade epistemológica. Ao inventar a curiosidade epistemológica, obviamente são inventados métodos rigorosos de aproximação do sujeito ao objeto que busca conhecer (grifo do autor, negrito nosso).

Ao abordar essa ideia de contínuo em torno da educação, Paulo Freire abre portas para a ideia de reflexão na ação e sobre a ação, sobre a prática, tal como ele olha para seu percurso formativo (FREIRE, 2016, 2014c, 2011b). Porém, mais do que isso, ao recorrer ao conceito de experiência, ele advoga em defesa da bagagem cultural, daquilo que é natural, do senso comum e típico dos sujeitos no mundo. A isso ele chama de saber “só de experiência feito”, reportando ao que foi vivido e que foi fruto da curiosidade não sistematizada pelo rigor de métodos ou técnicas, da cultura informal, como já discutimos anteriormente.

Nosso trabalho dialoga com essa perspectiva, uma vez que estamos defendendo o valor e as relações das experiências com excursões a campo na vida do sujeito no seu âmbito educativo informal até o mais formal, como fenômeno da experiência e da formação de saberes. Nossa tese se depreende dessa noção para dialogarmos com as sistematizações do fazer educativo, comum às culturas formativas escolares e da formação técnica e profissional.

Nesse domínio, a educação é também manifestação cultural do âmbito informal e do contexto educacional formal, onde a escola e as práticas escolares, segundo Escolano (2017), também representam a cultura.

Historicamente, a cultura escolar emerge da ação de diferentes sujeitos e se faz presente não apenas nos manuais didáticos, ou nos profissionais, e em seus respectivos conhecimentos e saberes, mas também em tudo aquilo que a escola representa, em termos de objetos, edificações, organização dos espaços, localização etc (ESCOLANO, 2017).

Essa visão possibilita a percepção da educação escolar e da escola como objetos histórico-culturais, de natureza complexa, com suas nuances no âmbito dos sujeitos envolvidos e dos objetos materiais e imateriais no espaço-tempo.

Dessa natureza espacial, histórica e cultural, tanto a escola quanto a educação escolar são reflexos do tempo e da evolução da humanidade, onde nos empreendemos como sujeitos e parte do processo de interpretação e transformação de si e do mundo.

Nesse sentido, aquilo que concebemos hoje como educação e como escola, em seus múltiplos aspectos e diversidade, é fruto de nossos saberes, da base alicerçada nas culturas de saberes menos elaborados até as dos saberes mais sistematicamente elaborados, de origem em campos distintos (BOURDIEU, 2003).

No olhar em torno de nosso estudo, as excursões e as atividades de campo são concebidas como práticas culturais bastante elementares, que transcendem a escola e a fase escolar, envolvendo diversos aspectos culturais e das experiências, de forma intersubjetiva e em torno da unicidade que reside no sujeito das experiências, de condições biopsicosocioculturais, contemplando questões intersubjetivas que contribuem para o caráter complexo que se aproxima da noção de Edgar (2005).

5.2 POSSÍVEIS ORIGENS DE UMA PRÁTICA - NO ENSINO, ESCOLA OU NO CAMPO?

Partindo da noção de educação que tratamos anteriormente, com seu cerne na experiência humana, concluímos que ela se inicia desde o nascimento humano, quando o ser, enquanto sujeito, começa a fazer parte da experiência com o mundo que o cerca. Além disso, discutimos essa noção de educação ao falar do desenvolvimento biológico e psicológico humano, envolvendo a integração com diferentes espectros culturais.

Ao longo da história da sociedade, a comunicação e a observação do que o outro vinha fazendo, variando em função dos diferentes níveis de interação com o meio, foram determinantes para o processo de elaboração de saberes, como possíveis origens de comportamentos ou ações, os quais, por sua vez, podem estar associados aos primórdios que nos conduziram ao pensar, às artes, às ciências e às técnicas (BAKOS; CASTRO; PIRES, 2000).

Tratam-se de ideias, ainda de forte apelo hipotético, mas construídas à luz de estudos históricos, da arqueologia e antropologia, além da psicologia e biologia. Essas ideias envolvem aspectos comportamentais, cognitivos, ecológicos, evolutivos e neurobiológicos da espécie humana que são empregados para fundamentar essas analogias, as quais, por sua vez, se encontram fortemente vinculadas, entre outros fatores, às atividades do homem no seu meio e que abrem espaço para as nossas reflexões sobre as práticas de campo, entre as primeiras experiências humanas. Dessas ideias também é possível fazer uso da interpretação de Clemente (2000) sobre o “saber da experiência”, ao se referir à transmissão de ideias, de usos, de conquistas conjunturais às gerações subsequentes.

Segundo Suben (2006, p. 126), “a história do sujeito humano na sua errância no mundo é marcada por um sentimento que poderia ser chamado de ‘angústia ou labirinto’, que é, em potência, a angústia de horizonte sempre à procura de espaço vivo”. Essa procura pode conduzir o indivíduo a diferentes caminhos, envolvendo perspectivas físicas, sociais e culturais diversas, como parte da experiência, dentro de um contínuo, conforme as ideias apreendidas das considerações feitas por diferentes autores, como Dewey (1980, 2011), Freire (2016, 2011a,e), Escolano (2017), Tuan (2013) nas relações com o espaço e seus diferentes lugares no tempo.

Segundo Castro (2000), a história do homem traz diferentes comportamentos e práticas relacionadas à observação, descrição e interpretação em relação ao homem e ao meio à sua volta. Dessas relações do sujeito humano com o mundo a sua volta, para uma perspectiva cultural mais elaborada envolvendo métodos, técnicas, interações e especificidade em termos de linguagens e de níveis de erudição, as origens do ensino sofreram forte influência da filosofia grega, conforme indicam Bellomo (2000) e Clemente (2000).

No âmbito da Grécia antiga, Bellomo (2000) destaca, entre outros filósofos e práticas da Paideia, a escola peripatética de Aristóteles no Liceu. Ela era reconhecida, entre outros fatores, pelo ensino praticado em meio a caminhadas nos bosques e em jardins do Liceu: “A aléia coberta (peripatos), por onde [Aristóteles] costumava caminhar enquanto ensinava, deu nome à escola (Peripatética)” (BELLOMO, 2000, p.293, grifo do autor).

É possível traçar uma correlação das experiências com as excursões a campo. Ao narrar parte de sua história formativa e visões em torno das atividades de campo, a professora Maria Luíza Gastal fez uma correspondência das suas experiências em uma disciplina botânica com as tradições de ensino e caminhadas entre os bosques dos filósofos peripatéticos:

Aí sim, aí foi trabalho de campo de verdade. Era muito lúdico porque ele pegava as folhas, cheirava “Olha, isso aqui é uma Myrtaceae, olha aqui... Olha a textura, como é que é o cheiro”. De novo, não era uma coisa organizada, não era. Era **meio peripatética**, assim, **ele saía pelo mato, a gente saía atrás dele, e ele ia contando e a gente perguntando**. Não sei nem se dá para dizer que era uma prática porque ela não tinha esse planejamento. Quando eu digo que ela **era peripatética, é nesse sentido, que a gente ia caminhando e as coisas iam acontecendo**, e aí tinha alguém que sabia “ah, isso aqui”, então não era nenhuma prática. Ela era muito pouco organizada¹².

Observamos que a correlação feita por Maria Luíza Gastal ao referir experiências “meio peripatéticas” como práticas educativas marcadas pelo discurso interpretativo, explicativo ou descritivo em meio às caminhadas, planejadas previamente ou não, são comuns tanto no contexto da educação informal, da não formal e da formal.

¹² Narrativa gravada em Brasília, no dia 07/02/2018, não publicada.

5.3 ENTRE ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO E CONVENÇÕES – TERRITÓRIOS DE FRONTEIRAS IMPRECISAS

Reflexões em torno do significado da educação informal, não formal e formal foram objeto de estudos de Oliveira e Gastal (2009). As considerações indicaram ser um tema ainda insipiente e carente de mais estudos, porém trouxeram algumas reflexões importantes em torno desses significados no contexto do ensino de ciências naturais. Releituras e análises em torno dessas definições são importantes para nossa pesquisa, haja vista que o significado de excursões a campo envolve tais definições.

Mais recentemente, temos observado que alguns estudos na área de ensino têm inserido o termo “contexto” ao empreender tais significados, tais como “educação em contextos não formais”, conforme é empregado por Marandino, Selles e Ferreira (2009).

A respeito da educação não formal, que é o contexto principal deste capítulo, Garcia (2005, p. 31) define que:

O conceito de educação não-formal, assim como outros que têm com ele ligação direta, habita um plano de imanência que não é o mesmo que habita o conceito de educação formal, apesar de poder haver pontes, cruzamentos, entrecosques entre ambos e outros mais. A educação não formal tem um território e uma maneira de se organizar e de se relacionar nesse território que lhe é própria.

Para o contexto da educação não formal, estamos considerando as práticas com diferentes níveis de sistematização e de intencionalidade, porém, alheias ou independentes da cultura escolar e do ensino superior, ainda que possa e seja interessante correlacioná-las com intervenções educativas formais.

São práticas que, ainda que possam fazer uso de espaços e objetos tipicamente associados à educação formal, como salas de aula e recursos didáticos, estão fora desse contexto pela diversidade e singularidade das situações e respectivas intencionalidades.

Tendo a “educação” como conceito central, observamos que as terminologias em torno de suas variações entre os significados de educação formal, não formal e informal têm uma fronteira bastante tênue e controversa, uma vez que dizem respeito aos contextos onde elas podem se dar ou onde tipicamente ocorrem. Exemplo disso é a associação à ideia de território, no contexto espaço-temporal, como lugares ou sítios de sua ocorrência, ou seja, onde elas podem se manifestar, na qual tais

acepções, embora didaticamente úteis para uma compreensão e distinção básicas entre os sentidos desses conceitos apresenta limitações.

Já a educação formal é tradicionalmente reconhecida como aquela relacionada à educação escolarizada; ou seja, própria da escola como cultura, conforme é defendido por Escolano (2017) e sobre a qual estendemos nosso entendimento para incluir outras instituições educativas, como a universidade, faculdades, centros universitários, institutos de educação, entre outros que atuam, entre outras atividades, na promoção de um ensino, contínuo ao escolar, como escolas de ensino superior, marcadas por elementos da cultura escolar, na qual nos referimos aqui à educação escolar básica, como partes integrantes de um grande sistema educacional organizado institucionalmente e tendo a formação educacional à sua guisa.

No caso das instituições de ensino superior, tratadas no próximo capítulo, sua filosofia e funcionamento podem contemplar, de forma variável, outras nuances além do ensino formal, como a pesquisa, a produção de conhecimentos e produtos e técnicas em diferentes áreas e atividades de extensão, integrando a formação educativa do ensino superior e a pesquisa à sociedade, por meio de ações diversas.

Ainda sobre a educação formal, é importante destacarmos que ela pode e deve, em nosso entendimento, recorrer a visões oriundas de outras experiências, seja da educação informal ou da educação não formal, como aquelas da vida cotidiana e de atividades culturais, fazendo correspondência com o sentido de experiência, conforme já mencionamos.

No que diz respeito às atividades da educação formal, suas práticas atravessam as fronteiras da instituição educacional formal, podendo envolver seu complexo meio circundante, inclusive com atividades programadas em bibliotecas, museus, centros de pesquisa, campos de criação e cultivo, áreas naturais, diferentes lugares e instituições comuns às cidades, como áreas urbanas, entre outros. Essa concepção da prática educativa é uma visão fortemente presente na filosofia da educação de caráter progressista, defendida por John Dewey (2011, 2002, 2007, 1936) e de um dos seus principais discípulos na história da educação brasileira, Anísio Teixeira, entre outros escolanovistas, como mencionaremos mais à frente neste capítulo.

Assim, para a nossa acepção de contexto da educação formal, estamos destacando aquelas práticas educativas relacionadas à cultura escolar e do ensino superior que convencionalmente ocorrem dentro da escola ou de prédios

universitários, mas que podem envolver, no âmbito da escola, faculdade ou universidade, atividades fora de sala de aula ou do espaço escolar, tais como excursões a parques, praças, museus ou viagens educativas a outras cidades, ou seja, a educação básica e superior.

A ideia da educação informal também está relacionada a diferentes nuances desta pesquisa, a qual aludimos sobre experiência, cultura e o contexto de vida pessoal e familiar de sujeitos.

Sobre esse tipo de educação, tratamos também como aqueles que dão sentido educativo às práticas de comunicação e instrução, dos costumes e tradições culturais de civilizações mais antigas, igualmente comuns às práticas cotidianas antigas (algumas ainda atuais), envolvendo saberes em torno de objeto de estudo e construção de conhecimentos da ciência, além das reflexões em torno do conceito de “experiência do saber feito”, que citamos no início deste capítulo.

A educação informal está relacionada a situações de informalidade que, segundo Vieira, Bianconi e Dias (2005), fazem parte do cotidiano dos sujeitos em seus espaços de convivência familiar, profissional, de práticas de lazer e entretenimento, como qualquer outra situação de informalidade. Essa visão corresponde ao nosso entendimento na presente pesquisa e, nesse sentido, se dão no decurso de toda a vida da pessoa, enquanto sujeito social.

Embora não seja sistematizada, a rigor, como a educação formal e a não formal, podem gerar frutos – e geram! A educação informal não tem endereço e horário fixo. Envolve ações que ocorrem espontaneamente atreladas à condição biopsicosociocultural do sujeito em situações que envolvem o contato direto da pessoa com o mundo, podendo ser desencadeada por gatilhos intersubjetivos.

Assim, a educação informal ocorre nas rotinas domésticas, nas relações com os vizinhos, bem como nos diálogos e nas atividades entre pares nos intervalos das atividades escolares e profissionais, no acesso à informação por diferentes meios e objetos, como por pinturas, fotografias, outras figuras e vídeos que, tal como as informações textuais presentes em impressos, entre outras formas de mídias, inclusive digitais, e que podem fazer parte das rotinas individuais.

Até mesmo nas “conversas paralelas” dentro de sala de aula ou em uma atividade de campo no museu, na rua, na praça ou em áreas naturais e rurais, atravessando o contexto específico da educação formal, da não formal ou de uma

pesquisa científica, podendo envolver, inclusive, diálogos e saberes completamente alheios àqueles em curso nessas situações e contextos.

Logo, nesta tese, consideramos como educação informal ou educação em contexto informal qualquer atividade ou empreendimento que resulta em educação como ampliação dos saberes, no âmbito da natureza humana, sendo, um fenômeno não necessariamente sistematizado ou fundamentado teoricamente, sem planejamento prévio, sem intencionalidades didático-pedagógica, podendo ocorrer por situações e por meios diversos, dentro ou fora da escola, inclusive em lugares ou paralelamente a situações de educação formal e não formal.

Já a educação não formal ou educação em contextos não formais se refere a uma concepção que a aproxima da educação formal, porém, fora do domínio da educação escolar ou superior. A aproximação ocorre pela incorporação de espaços, objetos, métodos e técnicas comuns à educação formal, porém, de forma irrestrita à educação básica e superior.

A educação não formal tem em seu público uma ampla diversidade, envolvendo desde crianças a adultos, podendo incluir, até mesmo o público escolar, como no caso da educação museal e ambiental oferecidas a escolas por museus, centros de ciências, parque e unidades de conservação ou operários de uma fábrica, por exemplo. Nesse sentido, Oliveira e Gastal (2009, p. 4) argumentam que:

As práticas educativas desenvolvidas pelos museus fazem parte de suas funções, em termos de comunicação e divulgação científica e situam-se no campo da educação não formal. [...]. Consideramos, entretanto, que espaços não formais de educação podem ser utilizados para implementação de propostas de educação formal, como ambientes de extensão da escola, dependendo do interesse, competência e autonomia do professor na instituição escolar que ele está vinculado.

Vale ressaltar, ainda, que ações no contexto da educação não formal podem ocorrer dentro de escolas e universidades. Suas práticas estão alicerçadas em suas origens, princípios e orientações das instituições e organização de procedência, sejam elas um museu, com atividades itinerantes em escolas, uma organização social, como hospitais, centros comunitários ou entidades, como corpo de bombeiros, indústria, departamento de trânsito ou da justiça, que possam fazer uso dos espaços da escola, como salas de aula, para suas respectivas ações educativas, por meio de exposições breves, palestras, cursos ou oficinas.

Essas, por sua vez, são comuns à rotina de muitas escolas, em diferentes intervenções, podendo ser voltadas para os estudantes ou, sob locação do espaço, para outros públicos, em momentos diferentes dos dias e horários escolares.

Concluimos, assim, retomando a ideia de que existe um contínuo entre as relações da educação formal, não formal e informal, sendo que nessa ideia de continuidade a posição e a relação entre os três tipos de educação são transitórios, ora mais próximos, ora mais distantes, a depender das variáveis tidas como parâmetro e critério de comparação e da situação em questão (OLIVEIRA; GASTAL, 2009; ARANTES, 2008; FERNÁNDEZ, 2006).

5.4 HISTÓRIA E CULTURA DAS ESCOLAS

Não pretendemos aprofundar nas entranhas da história das escolas. Porém, teceremos algumas ideias a respeito deste espaço, haja vista que tal instituição é um dos pontos de referência nesta tese, uma vez que, quando pensamos nas excursões a campo, no âmbito da educação básica, estamos necessariamente nos referindo à escola como referência.

Essa nossa visão nos permite pensar as excursões a campo com denominações específicas, remetendo à ideia de viagem ou deslocamento a um leque de palavras para complementar a terminologia empregada que ouvimos dos diálogos e referências a esses eventos, tais como algumas daquelas citadas em nosso referencial teórico, como excursões ou viagens:

- escolares;
- educativas;
- educacionais;
- didáticas;
- extraclasse;
- extraescolares.

Essas diferentes terminologias são empregadas como parte de um vocabulário técnico específico e emergem das tradições e culturas escolares com sentido e significados muitas vezes comuns às ideias de “saídas escolares” ou da sala.

Outra terminologia convencionalmente usada na cultura escolar e também na literatura, porém vista mais como um sentido negativo em termos de excursões a

campo, em detrimento das práticas ideais, como nós já nos referimos neste trabalho e que também é questionado por alguns dos professores especialistas entrevistados, é o termo “passeio escolar”, ou simplesmente “passeio”, conforme é mencionado por vários professores e registramos em narrativas autobiográficas a esse respeito por parte das professoras Nídia Ponthuscka¹³, Maria das Graças Machado de Souza¹⁴, Fernando Luiz Sobrinho¹⁵ e Maria Luíza Gastal¹⁶

De maneira geral, essas visões referem-se a argumentos contrários a um tipo de excursão, concebida como práticas casuais e independentes das demais atividades pedagógicas da rotina escolar, com início e fim na atividade de campo em si, com pouca ou nenhuma intencionalidade didática, reduzindo-as, em nosso entendimento, a eventos essencialmente informais.

5.4.1 Espaços Escolares – Convencionais e Não convencionais

Tendo em vista essas considerações iniciais desse tópico e confrontando com as ideias do tópico anterior, sobre educação informal, não formal e formal, percebemos a força por trás do significado da escola, como instituição social e objeto histórico-cultural.

Como parte de diferentes costumes e tradições, a sociedade carrega historicamente e variavelmente diferentes visões a respeito dessa instituição social. Nesse cenário, os significados são associados, na maioria das vezes, às edificações escolares e à sua arquitetura, compondo os diferentes espaços. Porém, dessas visões emergem memórias, experiências e saberes diversos e complexos, intrínsecos a esse espaço, onde a escola ocupa lugar e tem papel de cultura (ESCOLANO 2017; 2000; ESCOLANO; DÍAZ, 2002).

Em seu contexto histórico-cultural, como construção social, a escola varia bastante quanto à configuração do espaço onde ela se constitui como escola, de forma a possibilitar o desenvolvimento de diferentes experiências aos sujeitos. Na perspectiva histórica, considerando-a como cultura e parte da educação, Escolano (2017) representa essa diversidade de cenários, apresentando dois exemplos de

¹³ Narrativa gravada em São Paulo, no dia 18/02/2016, não publicada.

¹⁴ Narrativa gravada em Brasília, no dia 03/11/2016, não publicada.

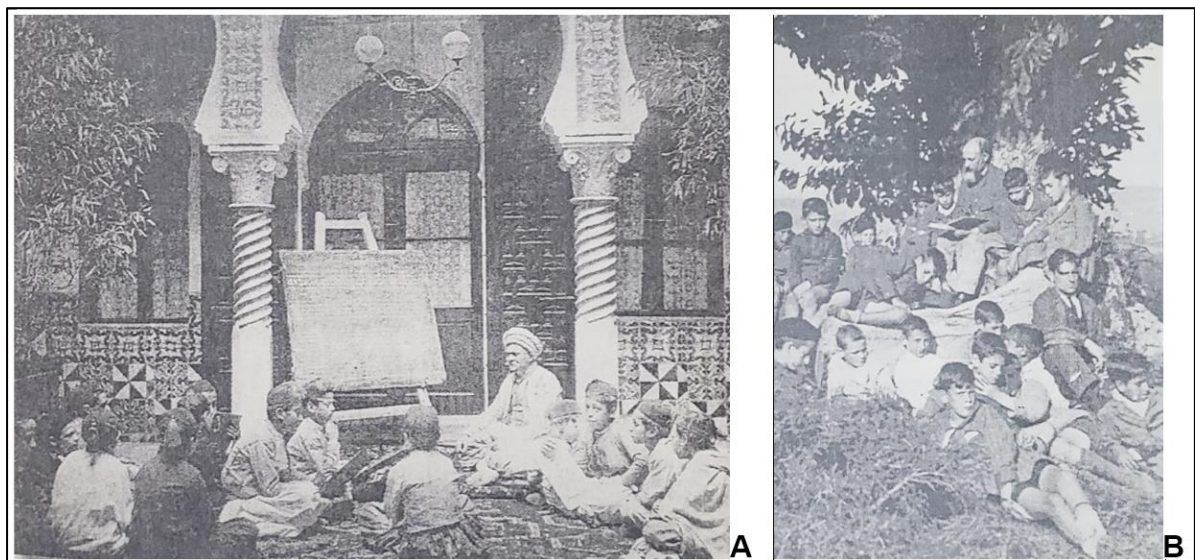
¹⁵ Narrativa gravada em Brasília, no dia 04/11/2016, não publicada.

¹⁶ Narrativa gravada em Brasília, no dia 02/02/2018, não publicada.

escolas ao ar livre (Figura 5.2), das quais é possível interpretar diferentes marcas de suas respectivas culturas educativas.

Os modelos de escola presentes na Figura 24 (A e B) representam práticas pedagógicas relacionadas a culturas empíricas e contextos bem diferentes: A) escola ao ar livre de tradição islâmica (ARÁBIA, 1888 *apud* ESCOLANO, 2017); B) cenografia de uma escola espanhola dos anos 1920, em uma forma estritamente naturalista (ESOLANO, 2017).

Figura 24 – Dois modelos de escola ao ar livre: islâmica e espanhola



Fonte: Escolano (2017)

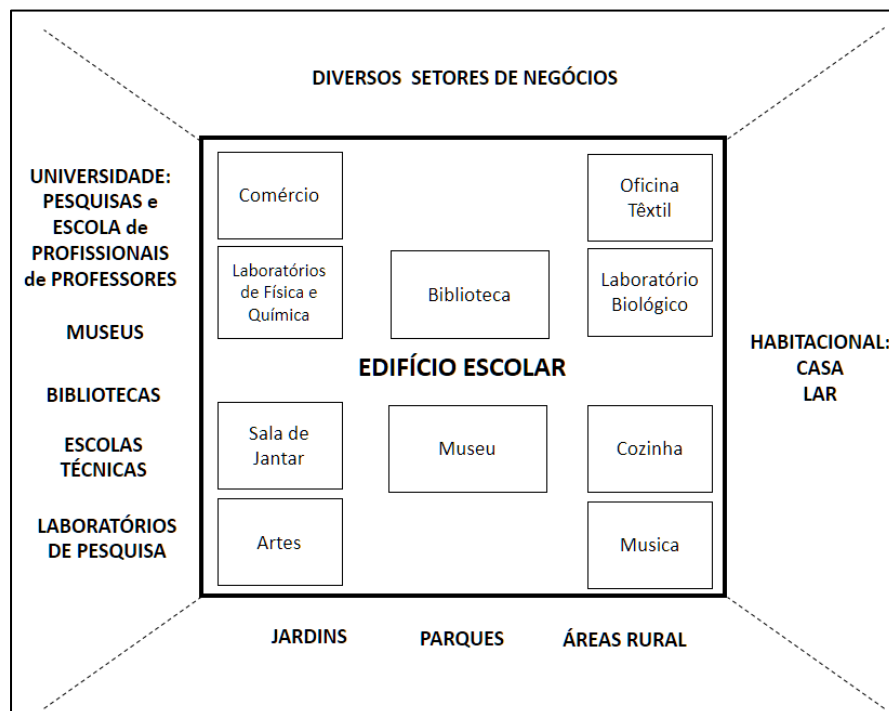
Entretanto, historicamente, as escolas que temos hoje, enquanto espaço escolar, têm origens diversas e que fogem das visões tradicionais de cada cultura. A evolução do espaço escolar, com o aumento da procura e da demanda, entre outros fatores culturais, acabou se configurando para propiciar um maior conforto e controle, por parte dos professores, compartimentalizando a prática a espaços mais delimitados.

A visão de escola defendida por Dewey (2002), por exemplo, em sua obra “A escola e a sociedade”, publicada originalmente em 1900, onde defende o conceito de “escolas laboratórios” como espaço de pesquisa educacional vinculado às universidades, tem uma proposta básica de organização da arquitetura do edifício escolar, do qual emana nuances de uma visão de escola e de currículo, conforme as

concepções de Escolano (2017), sobre os aspectos subjetivos e ocultos do currículo, presentes na arquitetura dos edifícios escolares.

Nesses termos, Dewey (2002) também se refere a esse contexto da organização do espaço escolar em comunicação com a sociedade a sua volta, relacionando ao currículo. Em seu desenho, mesmo tendo como referência um edifício escolar central, com arquitetura particular, ele concebe um modelo que envolve espaços internos diversos e incorpora a dimensão social do ambiente circundante, conforme apresentamos na Figura 25, com base nos modelos de “Escola Laboratório” proposto por Dewey, em sua obra a “Escola e o Currículo”, em 1900.

Figura 25 – Representação envolvendo as concepções de espaço relacionado com a escola



Fonte: Criação do autor, com base em Dewey (2002).

Acreditamos que essa visão de escola que agrega os espaços além dos limites físicos de seu território, ou seja, de suas cercas, muros ou paredes, corresponde a uma visão de educação que dialoga também com as ideias de Freire, Nogueira e Mazz (1986), ao se referirem a diferentes nuances da educação e do aprender na escola com suas relações com a comunidade, intervindo na mesma, em uma interação dinâmica e conjunta de transformação social, onde a escola é feita conhecendo as vidas de quem as integra.

Esse olhar passa pela perspectiva da construção de uma autonomia do sujeito (professor, aluno e outros sujeitos da sociedade), como um processo intermitente de autorreconstrução de si e do outro, envolvendo diferentes saberes e experiências, a qual, mesmo podendo ser nova para o professor, deve ser aceita e integrada ao processo escolar, como parte da acepção da realidade que está além dos muros das edificações escolares (FREIRE, 2011).

Essa dimensão de escola freireana parte de uma visão filosófica e antropológica (FREIRE, 2018, p. 33). A incorporação dos espaços sociais além da escola reside naquilo que ele acredita sustentar o “núcleo central da educação”, no qual requer que haja um “pensar sobre nós mesmos [e o encontrar] da natureza do homem [...] da nossa experiência existencial”. Nesse sentido, ao recorrer à natureza do homem e a suas experiências, ele “abre as portas” para a sociedade, percebendo-a também como uma dimensão da escola, no contexto dos sujeitos que dela fazem parte.

Essa vinculação dos espaços sociais do sujeito e da escola corrobora outra defesa de Freire (2018 e 2011d), que advoga em defesa de práticas educativas voltadas para a leitura do mundo, não apenas das palavras, mas uma leitura que transgrida as linguagens da escrita e permita compreensão do mundo, onde a noção de espaço escolar, ao envolver o mundo imediato aos sujeitos do processo educacional vai muito além da escola.

Logo, considerar os espaços fora do edifício escolar, os diferentes contextos espaciais e temporais do amplo meio que envolve a escola e os seus sujeitos, como nas excursões, ganha mais significado para o nosso estudo.

Para abordar as excursões a campo, os termos “espaços convencionais” e “espaços não convencionais” para o ensino ou aulas, respectivamente, podem ser compreendidos com um sentido onde, para os espaços não convencionais para aulas

a relação de ensino e aprendizagem não precisa necessariamente ser entre professor e aluno(s), mas entre sujeitos que interagem. Assim, a interatividade pode ser também entre sujeito e objetos concretos ou abstratos, com os quais ele lida em seu cotidiano, resultando dessa relação o conhecimento” (XAVIER E FERNANDES, 2008, p. 226).

Considerando a diversidade de espaços físicos que conferem identidade cultural à escola, usando das ideias de Escolano (2017; 2000) e de Escolano e Díaz (2002), que destacam as questões intersubjetivas, o currículo e os espaços da escola em suas visões, destacamos que muitas escolas se resumem, fisicamente, a apenas

quatro paredes de uma única sala de aula, como é o caso de muitas escolas rurais e de ensino multisseriadas, cuja arquitetura do edifício escolar se resume a um único espaço, a própria sala de aula. Nesse caso, sair de sala de aula já consiste em um ato de sair da escola. De forma similar, outras salas de aulas-escolas envolvem galpões ou acampamentos improvisados, como em assentamentos rurais.

Por outro lado, há também escolas com dimensões maiores e organizações mais complexas, como, por exemplo, os centros educacionais e as escolas parques do projeto educacional de Anísio Teixeira (TEIXEIRA, 1961). Estas envolviam espaços de diferentes tamanhos e com diferentes finalidades, muitos dos quais eram dotados de flexibilidade em suas dimensões e funções, como as salas e salões reversíveis, de paredes removíveis ou móveis, como é o caso da Escola Parque 307/308 Sul, de 1960, localizada na Asa Sul, em Brasília – DF.

As escolas parque, assim como várias outras escolas do Distrito Federal, cujos projetos arquitetônicos traziam inspirações da arquitetura que emergia do Plano de Construções Escolares de Brasília elaborado por Teixeira (1961) ocupavam e ainda ocupam uma grande área espacial, suficientes a empreendimentos escolares diversos, como quadras, campos, pistas e piscinas para atividades desportivas; terreno para cultivo de pomares, hortas ou jardins; entre outras áreas diversas de convivência e de estudo, além das salas de aula.

Além desses espaços abertos, o Plano, como parte de um projeto educacional maior e como um dos meios para superar a crise educacional brasileira, discutida por Teixeira (1953) frente a um modelo educacional ultrapassado e fracassado, em sua visão, concebe também espaços que dialogam com a sociedade, em diferentes nuances, envolvendo desde oficinas industriais a outros ambientes que possibilitam o estudo prático, simulando atividades bancárias, comerciais, domésticas, entre outras incomuns às salas de aulas, como espaços ou ambientes convencionais.

Tanto o Plano de Construções Escolares de Brasília de Anísio Teixeira (1953), quanto o seu Projeto Educacional (1961), tiveram grande impacto na história das escolas do Distrito Federal e têm sua inspiração no movimento da Escola Nova, do qual era um dos Pioneiros e que tem forte inspiração na filosofia da educação de Dewey, alicerçada em sua visão pragmática das relações entre a escola e a sociedade, como meio para promover experiências educativas aos sujeitos.

5.4.2 “Dentro X Fora” e os Lugares das Aulas

Tradicionalmente, já como parte de uma visão cultural, o ambiente ou o espaço físico da sala de aula é concebido a partir de sua configuração espacial e dos objetos comumente associados como elementos desse tipo de lugar.

Em oposição à escola peripatética dos tempos aristotélicos e como foi citado anteriormente, da narrativa da professora Maria Luíza Gastal, percebemos que tanto a escola como as salas de aula são objetos históricos, fruto de interesses e ações políticas que refletem um ou mais paradigmas.

Sob esse viés, as escolas e salas de aula refletem visões de base em valores higienistas, conforme é apontado por Escolano (2000) e corroborado por Rocha (2003), ao discutir a higienização dos costumes em diferentes setores da sociedade brasileira em um estudo sobre um período do início do século XX que revela o poder da ciência na transformação da realidade social:

Fazendo da escola e da sala de aula cenários para a encenação dos rituais da saúde, por intermédio dos quais a moderna ciência da higiene, procurava intervir sobre o aluno, esquadrinhando o seu corpo, revelando os seus modos e costumes, os homens de ciência buscavam produzir um **espaço asséptico, ordenado, disciplinado e, ao mesmo tempo, corpos rígidos, física e moralmente**. Closes de práticas escolares modelares, produzidas como dispositivos de conformação de outras práticas [...] procura ensinar a quem vê o que deve ser visto, o que deve ser apreendido, o que deve ser imitado e o que deve ser evitado e rejeitado (ROCHA, 2003, p.166, grifo da autora, negrito nosso).

Essa pesquisadora refere ao conteúdo obtido com os seus estudos de fotografias da época como “metonímia da ordem” e parte de uma educação sanitária que envolvem não apenas os autocuidados com a saúde física com o banho e a escovação dos dentes, mas também da prática de medições e a inserção de padrões e modelos de altura e peso entre os estudantes em sala de aula, bem como de postura e comportamento, como valores de conduta a serem incorporados pelas crianças e jovens, em detrimento de muitas nuances próprias de sua natureza infantil, que corresponde à ideia de cerceamento da naturalidade, criatividade e espontaneidade das crianças, circunstância similar à ideia de aculturação das crianças pelas visões e interesses dos adultos (BENJAMIN, 1987a,b).

De acordo com Escolano (2000 p. 185), toda configuração dos espaços escolares, com destaque à arquitetura, dos muros e paredes, moldam os espaços em dimensões geométricas precisas na escola, como parte de um “currículo oculto” e uma

“forma silenciosa de ensinar”, da qual “subjaz uma estratégia política e social que controla os movimentos e costumes” (tradução nossa).

Como espaço compartimentalizado e delimitado, a sala de aula tem configuração ideal para esse modelo, destacando a hierarquia entre professor e alunos, a ordem e o distanciamento padrão entre mesas e carteiras estudantis, como traços de uma organização higiênica, com raízes e valores legitimados pela ciência positivista da época, conforme é destacado por Rocha (2003), de uma filosofia interpretada à luz do estudo de fotografias e da organização da escola, em especial, das salas de aula.

Essa orientação positivista da ciência “também contribuiu para tecnificar, sobre fundamentos científicos esses paradigmas espaciais baseados na setorização e fragmentação dos coletivos que se agrupam” (ESCOLANO, 2000, p. 185-186, grifo do autor, tradução nossa). Nesse processo, segundo o autor, o arquiteto atua determinando práticas e condutas disciplinadoras aos sujeitos delimitados pelas paredes ou muros de cada espaço escolar, controlando as liberdades (ibidem).

Nessa perspectiva de controle, Colombo (2005) faz uma comparação da arquitetura, da denominação dos espaços, de algumas práticas e o poder controlador, onde as escolas e suas salas de aula, tal como os presídios e suas celas, exibem semelhanças, apontando estruturas institucionais que resistem a movimentos de mudança, justificadas por estarem impregnadas de desejos disciplinadores absolutos.

Emerge dessas perspectivas histórico-culturais da organização e da arquitetura escolar e da sala de aula, conforme Frago e Escolano (1998), um programa cultural, de forte subjetividade, onde a arquitetura, a disposição dos edifícios e dos espaços abertos (campo) provocam a dialética entre o aberto e o fechado, parte integrante do currículo das escolas.

Dentro dessa complexidade que reside no espaço físico e delimitado pela arquitetura da sala de aula, Morais (2006) discute a relação de autoridade e autoritarismo comum nesse espaço, metaforicamente comparado a uma jaula e a um picadeiro, em função de uma condição de aprisionamento e uma figuração de papel pedagógico do espaço e que fracassa pelo isolamento dos sujeitos e pelas imposições feitas a eles.

Essa visão onde os alunos são facilmente condicionados a uma relação de submissão e passividade na educação e que é facilmente alcançada pelas égides da sala de aula, é a mesma condição que Paulo Freire se refere quando fala da

necessária dialogicidade entre professor e aluno, contrariamente ao modelo de educação bancária onde o aluno tem papel de oprimido (FREIRE, 2011a,b,e; 2014). Essa condição de oprimido também é mencionada por Araújo (2006), diante das características físicas e histórico-culturais em torno da sala de aula, como um lugar onde esses sujeitos oprimidos podem ter alguma voz e se emancipar.

Em oposição a esse sentido de aprisionamento depreendido da cultura escolar das ideias de ordenamento, como práticas higienizadoras de controle do currículo oculto e das culturas escolares, Escolano (2000), Frago e Escolano (1998) acenam os ambientes ao ar livre, a exemplo dos bosques e jardins, como provedores para condições mais libertadoras para os sujeitos e em relação aos demais espaços fora de sala de aula. Esses espaços são vistos como ambientes mais humanizantes, inclusive, ao favorecer práticas mais participativas e por propiciar um sentimento de maior liberdade e de menor autoritarismo, condições mais difíceis de serem criadas entre as paredes de sala de aula.

Buscando um diálogo conciliador para a definição do espaço de sala de aula, entre muitas visões de oposição da obra “Sala de Aula – Que Espaço é Esse”, organizada por Morais (2006), a educação enquanto possibilidade desse lugar e como agente de transformação e de “fundação de liberdade” é destacada por Zuben (2000), onde o sujeito tem a possibilidade de encontrar a luz dos saberes em torno da obscuridade do mundo desconhecido que o cerca.

Logo, embora a sala de aula seja objeto cultural que em sua subjetividade revela diferentes nuances relativas a condutas, valores e intenções que possam propiciar diversas práticas, inclusive de opressão, ela conquista na educação o seu potencial de conferir autonomia aos sujeitos em condição de oprimido, a depender, de acordo com Freire (2014 e 2011a,b,c, e), da autonomia e da dialogicidade do professor com os estudantes e nas relações que eles empreendem na leitura e para suas respectivas transformações e a transformação do mundo, parte de um processo de emancipação.

Escolano (2017; 2000) defende que tanto a escola, quanto aos seus diferentes espaços, atores, práticas, como parte da experiência escolar, constituintes subjetivos do currículo, apresentam uma fenomenologia própria e muito particular e que a caracterizam com cultura. Desse modo,

para entender a escola, para compreender e interpretar o que ocorreu e ocorre entre seus muros, bem como a cultura que ela se inventou e recriou,

é necessário inserir-se, obrigatoriamente, na vida cotidiana das instituições, mergulhar na observação sistemática do que se passa realmente dentro dos espaços que denominamos salas de aula e dos elementos que estruturam o cenário no qual se pratica a educação formal e não formal (ESCOLANO, 2017, p. 35)

Entender toda a complexidade do universo da sala de aula requer um grande esforço hermenêutico, conforme é defendido por Escolano (2017), mas que não é o foco de nossos estudos. Porém, compreendê-la como parte histórico-cultural da escola, da identidade e cultura dos sujeitos e com características particulares e que a diferenciam de outros espaços é de grande importância para percebê-la nas relações com as excursões a campo, especialmente no contexto da educação escolar e no papel da convencional relação “dentro X fora” da escola ou da sala de aula, que, por sua vez, são parte do currículo ensinado e, principalmente, do que é aprendido e incorporado culturalmente da educação escolar.

5.4.3 Alvoradas das Práticas Escolares de Brasília

Destacamos o quanto a origem do ensino é de difícil precisão no espaço e no tempo, como prática histórico-cultural. Da mesma forma, a escola como instituição central da educação escolar apresenta um caráter similar, em termos da multiplicidade e de características de suas origens, em termos de espaços físicos e institucionais e de práticas de ensino.

Dessa característica, resgatamos uma máxima de Miranda (2002, p. 490) que, ao abordar a educação como um encontro de culturas, afirma que “o passado exerce uma influência decisiva no presente educativo, porém esse, como seu entorno, muda lenta e constantemente” (tradução nossa).

Ao assumirmos esse valor do passado no presente e a influência da mudança, estamos conscientes, tal como Miranda (2002) acrescenta, de que as inovações educativas, mesmo aquelas geradas a partir dos acontecimentos esquecidos, ou que estavam perdidos na história e que são resgatados, desestabilizam o que se tem em curso, como prática, hábito ou costume, da diversidade de valores ou estruturas sociais.

Nesse contexto, a história das escolas e da educação está intimamente relacionada à História do Distrito Federal, à transferência da capital federal para a região central do país, com a inauguração de Brasília em 1960 e com os projetos

educacionais de Teixeira (1950 e 1953), de origem na pedagogia da Escola Nova. Pensando no histórico da cidade, percebemos o quanto suas origens estão imbricadas a íntimas relações com a ideia de campo, usado em nossos estudos, no sentido espacial, geográfico e didático-pedagógico.

Retomando esse recorte da origem de Brasília, é preciso considerar a Missão Cruls, que ocorreu no final do século XIX, gerando o relatório técnico em versão parcial em 1894 e em versão final em 1896, como o Relatório Cruls. Esse documento orientou quanto à localização da área da nova capital, no entanto, ressaltamos que o início das obras começou apenas no século seguinte, no governo de Juscelino Kubitschek.

O então presidente visitou a área em outubro de 1956, quando foi iniciada a construção do Catetinho, residência oficial do Presidente da República, construída em madeira, mas já contendo elementos inovadores, como sua sustentação sobre pilotis de vão livre. No ano seguinte, em 1957, os grandes canteiros de obras da futura capital começam a tomar conta da região.

Com isso, houve a necessidade de instalação de centenas de trabalhadores empenhados na obra. Muitos desses acabaram por provocar a vinda de familiares e, naquele mesmo ano, já surgia o primeiro assentamento urbano da cidade, denominado “Cidade Livre”.

Nesse contexto, encontramos no acervo do Arquivo Público do Distrito Federal algumas imagens fotográficas que evidenciam essa estreita relação, tal como a emblemática foto da professora Anahir Pereira Costa, uma das pioneiras da educação do DF, em um cenário que nos provoca quanto a relações entre os espaços que configuram a sala de aula, a escola e o campo (Figura 26). Diante dessa fotografia, nos perguntamos: será que se trata da primeira escola de Brasília?

Figura 26 – Professora Anahir Pereira Costa e crianças de famílias de pioneiros de Brasília



Fonte: Arquivo Público do DF. Versão editada, disponível no Museu da Educação do DF.

O ano de 1957 foi ano de início das obras da construção da nova capital. Naquela circunstância, já havia muitos familiares entre os imigrantes e trabalhadores daquela construção. A foto da Figura 26 mostra um grupo de crianças reunidas de forma improvisada à sombra de uma árvore do cerrado, em uma área da antiga Cidade Livre, atual Núcleo Bandeirante.

Ao fundo, observam-se as marcas do desmatamento e da ocupação em meio à vegetação do cerrado. À sua frente, encontra-se a professora Anahir, com um encadernado em mãos e que parece proceder com a leitura ou explicação de algo a esse grupo, tal como uma prática de instrução ou ensino.

Por se tratar de uma professora e da inexistência de escolas e qualquer ação educativa à época, a situação ilustra possivelmente uma prática escolarizada e intencionada à formação básica daquelas crianças. Porém, leva-nos a essa reflexão sobre a questão do espaço e o tipo de atividade em curso. Um espaço escolar que se define pela ausência de construções arquitetônicas, projetado como escola e onde o campo é lugar para o ensino, tal como as práticas tradicionais e comuns aos espaços escolares, em especial, as salas de aula.

Embora o Museu da Educação do Distrito Federal reconheça na imagem a prática educativa no papel de uma professora, o cenário em foto não é referido como escola. Porém, na perspectiva histórico-cultural, a partir das interpretações em torno da visão de cultura e escola de Escolano (2000 e 2017), poderíamos nos referir a essa imagem como possibilidade de cenário da primeira escola do DF, com características

naturalistas, traços higienistas e possibilidade de viés teocrático, haja vista a relação da professora Anahir Pereira da Costa com a história e cultura religiosa, como fundadora do Instituto Batista de Brasília.

Esse instituto, como escola confessional, foi fundado pela professora Anahir na Cidade Livre (atual Núcleo Bandeirante), onde ela ensinava os estudantes, filhos dos pioneiros que vieram para trabalhar na construção de Brasília (MUSEU DA EDUCAÇÃO DO DF, 2018).

Ainda sobre essa situação, a professora Anahir é reconhecida como responsável pelas “primeiras aulas dadas na nova capital, debaixo de uma árvore do cerrado” em 1957 (COUTINHO, 2018, p. 45). Esse tipo de referência contribui para corroborar a nossa ideia em torno da complexidade das relações das práticas educativas escolares com as noções convencionais de escola ou de espaço escolar.

Ainda em torno dessa concepção tradicional dos espaços das construções escolares e de suas relações com o seu entorno, em um recente estudo sobre o diálogo dos projetos arquitetônicos e urbanísticos de Brasília, correlacionados com a história de algumas escolas projetadas para a cidade, na perspectiva educativa de Anísio Teixeira (CHAHIN, 2018), destaca-se o codinome de uma escola referida em um trabalho publicado por Anísio (TEIXEIRA, 2011; apud CHAHIN, 2018). O trecho refere-se à Escola Estadual Governador Milton Campos, apelidado em sua região como “escola sem muros”, o que evidencia essa forte cultura em torno dos convencionais padrões de um espaço escolar delimitado e isolado do seu meio externo.

São visões de escola que, em nossa concepção, distanciam não só o lugar, mas o fazer pedagógico do mundo que o envolve e do qual participam os diferentes sujeitos da escola, contribuindo para uma cultura que distancia e isola a escola da sociedade. Trata-se de uma ideia que contrapõe a filosofia deweyana, cujo pragmatismo está centrado em práticas que incluem as experiências de um constante movimento entre sociedade e escola, onde essas instituições são concebidas como parte integrativa uma da outra (DEWEY, 2002).

Esses princípios filosóficos das relações da escola com a sociedade, perante o acesso e a comunicação com a comunidade escolar, foram incorporados por Anísio Teixeira como parte do pensamento pedagógico do Movimento da Escola Nova. Nesse contexto histórico, o projeto urbanístico de Brasília, como capital, dialoga com a filosofia escolanovista, ao tentar incorporar essas nuances da relação da escola com

o seu meio social, uma proposta que concebe uma noção peculiar de comunicação entre instituições e espaços da comunidade, como marca do Pensamento Educacional de Anísio Teixeira na construção da cidade e dos edifícios escolares (CHAHIN, 2018).

Entretanto, essa autora questiona a vinculação de originalidade dessa concepção aos projetos das escolas da capital federal, tendo em vista a existência de projetos e experiências tanto no âmbito arquitetônico, quanto do plano urbanístico, de origem anterior aos de Brasília (CHAHIN, 2018). Muitos desses projetos foram também fortemente influenciados pelos princípios que emergiam do Manifesto dos Pioneiros pela Escola Nova, de 1932, no berço desse ideário político e pedagógico.

Ademais, é importante destacar que Ponthuscka (2007) reconhece o papel da Escola Nova como movimento que abriu precedentes para as práticas de excursões a campo, especialmente, em oposição aos modelos anarquistas de escola que eram comuns à época das origens do movimento escolanovista.

O seu caráter pragmático reforçava o princípio em torno das mudanças dos métodos de ensino, onde as excursões escolares emergiam como grandes possibilidades de práticas. Isso, de fato, acabou acontecendo em muitas escolas da época, mesmo diante das críticas de muitos estudiosos, em face de uma interpretação de uma possível subvalorização do conteúdo, em detrimento dos métodos. A escola passava a sair de seus espaços e a realizar excursões e estudos do meio, sob a base do ideário escolanovista.

Porém, tais práticas resistiram ao tempo, mesmo diante de sua condenação na ditadura militar, quando “professores que desejavam fazer simples excursões eram impedidos pela direção de escolas e delegacias de ensino” (PONTUSCA, 2007, p. 258). Logo, o Movimento da escola prosperou no Brasil, sob a guisa de Anísio Teixeira, tendo sua filosofia marcada na história de Brasília e de muitas de suas escolas, tanto nas práticas, quanto nas condições das escolas que emergiam desse cenário. Nesse tocante, as escolas onde estudei exibiam evidências desse grande plano educacional.

5.4.4 – Escola Júlia Kubitschek e EIT – Escolas Novas de Brasília

Dando continuidade às nossas análises a respeito da memória iconográfica da história sobre as escolas do DF e suas práticas, nos deparamos com uma imagem

que nos chamou muito a atenção, não apenas pela época de referência (entre 1957 a 1958), época do início das obras de construção da cidade (Figura 27).

Figura 27 – Fotografia de uma professora e os estudantes da escola Júlia Kubitschek



Fonte: Arquivo Público do DF.

Destacamos nossa atenção para a relação da escola com o campo, como parte naturalmente integrado ao seu espaço, historicamente definido em diferentes configurações: como parte da escola, como meio natural onde foi erguida e está inserida e também pelas características dos objetos naturais e sociais do lugar e cenário que se desenha na paisagem. As características, por sua vez, também nos levam a pensar como possível data o ano de 1957, embora não referida na fonte de onde a retiramos, o Arquivo Público do DF.

Trata-se de uma fotografia que retrata um grupo de crianças com indumentária escolar e sua possível professora. Um close do grupo posando para a foto em meio à vegetação herbácea do cerrado (Figura 27). O primeiro uniforme escolar adotado nas escolas do Distrito Federal, também considerado como parte da cultura escolar e educativa, integrando-se ao currículo oculto, à luz das ideias das obras de Escolano (2017), Escolano e Díaz (2002), Frago e Escolano (1998), revela a condição naturalista do cenário, indícios das culturas higienistas, com destaque à parte da cultura escolar (ROCHA, 2003).

Esse modelo de uniforme, constituído basicamente por camisa social branca, de mangas curtas ou compridas, que é completado por calça ou bermuda azul marinho, para os meninos, e saias pregueadas à altura dos joelhos para meninas, conforme se observa na Figura 27, perdurou até a fase escolar do sujeito

autobiografado desta pesquisa. Especialmente até os primeiros anos da década de 1980, conforme ele pode perceber na indumentária usadas por seus irmãos, como uniforme das escolas públicas na época de sua infância, registrados em fotografias do início daquela década.

Por se tratar de um grupo de estudantes e professor, evidenciado pelo uniforme escolar, supomos se tratar de uma das turmas da primeira escola do Distrito Federal, o Grupo Escolar 1, que logo passaria a ser chamada de Escola Júlia Kubitschek, tendo sido esse o critério que empregamos para identificar e nos referir à imagem e cena histórica.

O fato é reforçado pelas características da paisagem ao fundo, onde observamos os buritis, espécie típica de Veredas e regiões de interflúvios, onde predomina vegetação herbáceo-arbustiva, cujo cenário também é reconhecido em outras fotos desse grupo escolar e que são forte indício da presença de água na região ou em suas adjacência, seja de afloramentos, de lençóis mais próximos à superfície, ou mesmo de terreno de pântanos, típicos das veredas.

Essa escola (Figura 28), ainda que de natureza simples e de concepção arquitetônica em condições de improviso, teve sua história como marca dos trabalhos de Anísio Teixeira, nos primórdios da educação escolar do Distrito Federal.

Acreditamos que a foto foi feita em local adjacente à escola e em época próxima de sua inauguração, entre 1957 - 1960 e que possui íntima relação com a nossa ideia de campo integrado aos espaços da escola, tendo em vista que ela se encontra inserida em área do lugar, sem evidências precisas de suas fronteiras e delimitações que a isolassem do espaço e sociedade daquele lugar e época, conforme se observa na foto, ao considerarmos como parte da escola a paisagem e o contexto espaço-geográfico local.

Figura 28 – Escola Júlia Kubitschek, em Brasília, entre os 1957-1960, em vista frontal



Fonte: Arquivo Público do DF

A “Escola Júlia Kubitschek” é reconhecida como a primeira escola pública do Distrito Federal, ainda que não se refira a escolas de outra natureza, como escolas privadas (MUSEU DA EDUCAÇÃO DO DF, 2018; PEREIRA; COUTINHO; RODRIGUES, 2018; PEREIRA; CARVALHO, 2018; PEREIRA; HENRIQUES, 2011).

A presença de crianças na região, filhos dos diferentes trabalhadores envolvidos com a construção da cidade, demandava assistência escolar do governo. Assim, como parte das políticas federais, emerge a Escola Júlia Kubitschek, “instituição pioneira [que] inovou na organização escolar e nas práticas educacionais, sob influência do ideário escolanovista e orientação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP/MEC), durante gestão de Anísio Teixeira (PEREIRA; HENRIQUE, 2011).

Inaugurada no dia dos professores, 15 de Outubro de 1957, o Grupo Escolar 1 foi projetado como edifício escolar por Oscar Niemeyer e, mesmo tendo sua construção feita em madeira, em condição de certo improvisado, dada a urgência, a arquitetura dessa escola já incorporava elementos com inspirações comuns às ideias arquitetônicas modernas de Brasília, como os pilotis altos.

Ao se analisar os princípios arquitetônicos que foram considerados nas primeiras construções oficiais do DF, percebe-se grande semelhança entre a escola (Figura 28) e o Palácio do Governo (Figura 29). Observe-se que o Palácio do

Catetinho foi construído afastado da mata de galeria e mais próximo ao campo de pouso provisório.

Figura 29 – Palácio do Catetinho



Fonte: Fontenelle (1956), apud Brasília (2019).

Suspenso em pilotis, o palácio continha dois edifícios principais, ambos de madeira, sendo que o prédio maior e principal ficava junto a uma vegetação florestal, de Mata de Galeria, sendo também construído sobre pilotis, com vão livres, permitindo a livre circulação no térreo. O acesso ao piso superior é feito por uma escada posicionada centralmente na frente do prédio, cujo desenho das linhas diagonais se assemelham à rampa diagonal de acesso frontal da escola Júlia Kubitscheck, o Grupo de Escolar 1. Segundo Pereira e Henrique (2011), a semelhança arquitetônica das edificações fez com que a escola fosse chamada de “Catetinho da Educação”.

A Figura 30 mostra outras vistas da escola, onde podemos notar, no seu ambiente externo, marcas de uma educação mais progressista, em sintonia com o escolanovismo, dada a presença de piscinas (A) e de playground (B - parquinhos infantis para atividades de diversão ao ar livre).

Assim, depreende-se que a arquitetura da obra contém em seus traços parte do currículo oculto dessa escola, conforme as ideias de Escolano (2017) e Frago e Escolano (1998), onde inovação do desenho dos espaços buscava romper com

modelos tradicionais, de forma a propiciar novas práticas, em uma visão diferenciada de escola e de educação, por parte de todos os sujeitos da escola.

Figura 30 – Escola Júlia Kubitschek com elementos da área externa ao edifício escolar



Fonte: Arquivo Público do DF

Embora o Plano das Construções Escolares de Brasília ainda não tivesse sido publicado, encontramos evidências, em fotografias do Arquivo Público do DF, de atividades práticas relativas à rotina escolar dessa escola (Figura 31).

Na cena da foto, os estudantes, uniformizados, encontram-se em atividade agrícola, manipulando o solo com pá e outro substrato em um carrinho de mão, provavelmente, composto orgânico para o plantio na cova ao centro do grupo. A atividade ao ar livre está relacionada à área próxima à escola, dentro dos limites da cerca, porém, nas proximidades do edifício da escola. Possivelmente, a foto pode ter sido registrada por um de seus professores, uma vez que este não aparece na imagem.

Figura 31 – Estudantes da Escola Júlia Kubitschek em uma aula de campo, próximos à escola (1957)



Fonte: Arquivo Público do DF

Embora o Plano das Construções Escolares de Brasília, de Teixeira (1960), ainda não tivesse sido publicado, o desenho arquitetônico, de Oscar Niemeyer dialogava com as ideias pedagógicas defendidas por Anísio Teixeira, à frente do INEP naquela época, e, conforme observamos, com as definições dos espaços da escola.

De acordo com Pereira e Henrique (2011, p. 148):

A concepção arquitetônica do prédio escolar com espaços físicos concebidos para atividades curriculares diversificadas, rompia com o modelo convencional de escola, materializando ambientes para acolher uma proposta inovadora de educação.

Nesse sentido, o contexto histórico e geográfico da escola Júlia Kubitschek, ao mesmo tempo no meio e ao lado, tanto do cerrado preservado, quanto do devastado, da cidade que se configurava como acampamento e como nova capital do país, além do(s) campo(s) de obras, criava um cenário bastante singular para essa instituição, como espaço de experiências lúdicas e educativas, mesmo em contextos não escolares, como observamos nas crianças, provavelmente, moradoras das proximidades da escola ou filhas de operários das redondezas, ao brincar nos jardins da escola, de forma espontânea e independente da escola, como depreendemos da nossa interpretação da Figura 32. Nesse sentido, a comunidade, mesmo fora do contexto de situações escolares, são parte da escola, dentro ou fora dela.

Figura 32 – Crianças de diferentes idades brincando nas áreas de jardim da escola Júlia Kubitschek (1957)



Fonte: Museu da Educação do DF

Estamos nos referindo, especificamente, às práticas escolares e aos papéis dos professores e dos estudantes, onde as excursões a campo, como práticas escolares, no âmbito da filosofia deweyana, ganham destaque (DEWEY, 2002). Esse autor foi um dos grandes pensadores que influenciaram as políticas educacionais dessa época, conforme já mencionamos, no que diz respeito a Anísio Teixeira como um de seus discípulos no Brasil, e figura proeminente neste momento histórico da região e da educação.

Nesse contexto, a Escola Júlia Kubitschek estava em consonância com a escola nova e para tal adotava um modelo de educação pautada na formação integral dos estudantes, vislumbrando sua inclusão nas realidades da sociedade. Sobre o conteúdo curricular, além de componentes já tradicionais às culturas escolares da época, havia também atividades complementares, envolvendo iniciação musical, artes plásticas, educação física, atividades de trabalho e de caráter social, configurando-se como uma comunidade de vida e de trabalho, já em sintonia com o plano que estava por vir (PEREIRA; HENRIQUE, 2011). Esses princípios mantiveram-se presentes em outras escolas, construídas nos âmbitos seguintes e no âmbito desse projeto maior, como, por exemplo, nas primeiras escolas-parque, no Plano Piloto de Brasília e no Centro de Ensino Médio Industrial de Taguatinga – CEMEIT.

O CEMEIT foi fundado em 1959, um ano antes da primeira Escola Parque do Distrito Federal, a Escola Parque 308 Sul, que incorporava ao projeto arquitetônico uma concepção integrada ao projeto urbanístico da cidade, com vistas a uma sintonia e maior integração com outras escolas e com a comunidade, tal como as ideias dos planos escolares de Dewey (2002), para os edifícios escolares e as relações com a sociedade.

Entretanto, como 1ª Escola Industrial do Distrito Federal Taguatinga, atual CEMEIT (Figura 33), a instituição trazia em seu projeto arquitetônico um conjunto de salões como verdadeiros galpões de salas de aulas, além de outros espaços diversificados da escola, que eram utilizados como oficinas para formação profissional, conforme pode ser observado em inúmeros registros de imagens de aulas práticas realizadas em oficinas de carpintaria, marcenaria, mecânica, gráfica, entre outras do acervo do Arquivo Público do DF (Anexos C e D).

Figura 33 – Salões de oficinas profissionais do CEMEIT, de Taguatinga - DF, 1959.



Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal.

As características do CEMEIT, referenciado pelo próprio nome dado à escola, nos fornece indícios ainda mais fortes do movimento escolanovista do DF, em época ainda anterior à inauguração da capital, como parte de um ideário presente nos projetos das primeiras escolas do DF. Porém, provoca reflexões em torno dos interesses por trás desse modelo peculiar de escola para o contexto histórico do DF, além da região onde estava localizada Taguatinga, como uma cidade da periferia, recém-nascida das favelas do DF. Seria um projeto de formação de mão de obra jovem para a nova capital? Não resta dúvidas de que residia questões de ordem

política e visões em torno da organização da região que podem ter influenciado diretamente essa questão.

Por fim, é importante salientar que a prática pedagógica baseada na experiência do aluno, das iniciativas e empreendedorismo dos professores, conscientes com os princípios orientadores do que seria implantado no DF, conforme é afirmado pelo Museu da Educação (2019), a Escola Júlia Kubitschek “abriu portas”, como modelo para novas escolas que seriam erguidas nos acampamentos, que surgiam e cresciam continuamente na região, fato também observado com a fundação da EIT, em Taguatinga, como escola industrial de formação profissional.

Para entendermos a relação do contexto histórico-cultural da educação escolar no Distrito Federal e suas relações com o nosso objeto de pesquisa, trouxemos, além do resultado de nossas pesquisas no Arquivo Público do Distrito Federal, algumas informações extraídas de pesquisas documentais escolares. Em especial, daquelas que constituem parte do espaço-objeto escolar e contexto situacional de experiências escolares com excursões a campo em nossa pesquisa.

Logo, as excursões a campo, como já mencionamos, ao conceber essencialmente atos de idas e vindas, aproximações e distanciamentos, têm, nos acontecimentos das narrativas, reflexos da história e cultura escolar da época e de cada escola.

Esses acontecimentos, por sua vez, são parte da história brasileira e seus vieses educacionais, que integram o contínuo histórico da educação no contexto social e histórico de cada lugar, são reflexos de situações e de diferentes espectros culturais que atravessaram épocas, fazendo-se presente como pano de fundo da história formativas de sujeitos.

5.5 CONTÍNUOS E DESCONTÍNUOS DE VIVÊNCIAS EM PRÁTICAS ESCOLARES

Romper com a linha do contínuo da educação informal – não formal – formal é quase que um ato de rebelar consigo, nesse momento da pesquisa, sentimento que emerge como algo tal como um “gritar” em minhas memórias e histórias de vida, ao delinear uma forma de argumentar sobre as ideias que conjecturamos para essa tese, muito embora reconheçamos a necessidade de tal postura, até mesmo, como

uma forma didática de traçar um caminho para defender nossos argumentos e organizar algumas ideias-chaves.

Diante de tal situação, da mesma forma que Coutinho (2011), de posse de seus mais de 20 dossiês, afirmava visualizar diversas maneiras de abordar a história de Brasília em um curto período, percebemos uma condição semelhante nessa pesquisa, em meio às nossas narrativas de discussões.

A cada nova fonte de dado histórico, a cada nova memória reconstruída, somos provocados aos caminhos que podemos seguir com a informação, em torno do nosso objeto de pesquisa, haja vista que consideramos o meio sociocultural dos sujeitos integrados, de diferentes formas, com suas dimensões a nível pessoal e coletivo, definidas historicamente em níveis biopsíquicos e socioculturais, como já argumentamos.

Retomamos essa questão aqui para enfatizar o valor e a importância de saberes escolares que foram aprendidos a partir desse contínuo de experiências da educação informal à formal escolar, sendo que para muitos deles, o significado claramente se deu dos diálogos ou dialéticas entre o que era “novo” para com as experiências que eu vivi, como sujeito das vivências, inclusive sobre conceitos e fenômenos complexos, como os que reúno a seguir e que consistiram de forte relação entre os saberes “da experiência feita” como é referido por Freire (2016) que de alguma forma me provocavam em minhas rotinas não escolares.

Não se trata de subestimar ou supervalorizar um saber (das experiências de contextos informais de educação) em detrimento do outro (das experiências de contextos formais de educação, escolares ou universitárias). Mas pelo contrário, de valorizar e fortalecer a importância da relação de um saber em relação aos outros, enquanto experiências que dialogam, se complementam ou se reconfiguram na reconstrução de saberes, em condições intersubjetivas.

Como biólogo e professor de ciências e de biologia, no retrospecto de minha trajetória formativa, percebo claramente que todas as experiências pessoais e informais foram, de alguma forma, quando marcantes e recordadas pela memória, saberes da experiência. Ainda que muitas tenham constituído “saberes” desprovidos de fundamentação científica e de sentido no presente, foram base, em algum momento, à reformulação do respectivo saber. Porém, ainda assim, eles não perdem essa dimensão de suas origens da informalidade.

Situações opostas também foram vivenciadas, onde os saberes das experiências escolares, por vezes a depender da pura abstração, se tornam mais claros e com significados expressivos a partir da vivência de experiências onde os mesmos emergiam da situação, a experiência em curso.

Logo, a construção de um capítulo da tese referente a fase escolar do sujeito-objeto e pesquisador dessa pesquisa não significa o término de experiências com excursões a campo no âmbito informal ou de um dado processo de construção de saberes, neste caso, do âmbito pessoal-familiar ou informal, pelo contrário, trata-se de buscar por alguns de seus desdobramentos em um contexto formativo e educativo culturalmente bastante diferentes daqueles da informalidade, mas que dialogam com eles e também estão susceptíveis a dialogar com outros.

5.5.1 Cantos e Encantos dos Campos e Experiências de Escola

No decorrer da pesquisa, ao nos debruçarmos sobre o referencial teórico deweyano e a história da UnB, percebemos a importância do legado de Anísio Teixeira para a construção da Universidade de Brasília e para a educação brasileira, como foi melhor detalhado em capítulos anteriores. Nesta direção, vale recordar, que Anísio Teixeira foi “discípulo” deweyano e representante oficial do Brasil na missão de estudar e trazer para o país a proposta de um novo modelo educacional, o que o levou aos estudos junto a John Dewey nos Estados Unidos.

Anísio Teixeira foi responsável pela concepção pedagógica na criação da universidade da nova capital federal, no início da década de 60, a Universidade de Brasília (UnB). Além disso, atuou em diferentes frentes políticas ligadas à educação em seus diversos níveis, tendo sido inclusive, um dos principais protagonistas do movimento escolanovista no Brasil, como um dos proponentes e signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova no Brasil (1932), que trouxe reflexos para a educação no país.

Eu iniciei minha formação básica no 2º ano do Ensino Fundamental, antiga 1ª série do 1º Grau, na Escola Classe 08 de Taguatinga, uma escola pública que oferecia os 4 primeiros anos da educação básica. Essa escola ficava a cerca de 1 quilômetro da casa de meus pais.

Antes de nos atermos um pouco mais sobre as minhas primeiras experiências com excursão a campo na escola, vivenciadas no contexto da Escola Classe 08, é

importante considerar que essa escola era organizada com blocos de sala de aula em torno de um pátio central, onde se concentravam as brincadeiras.

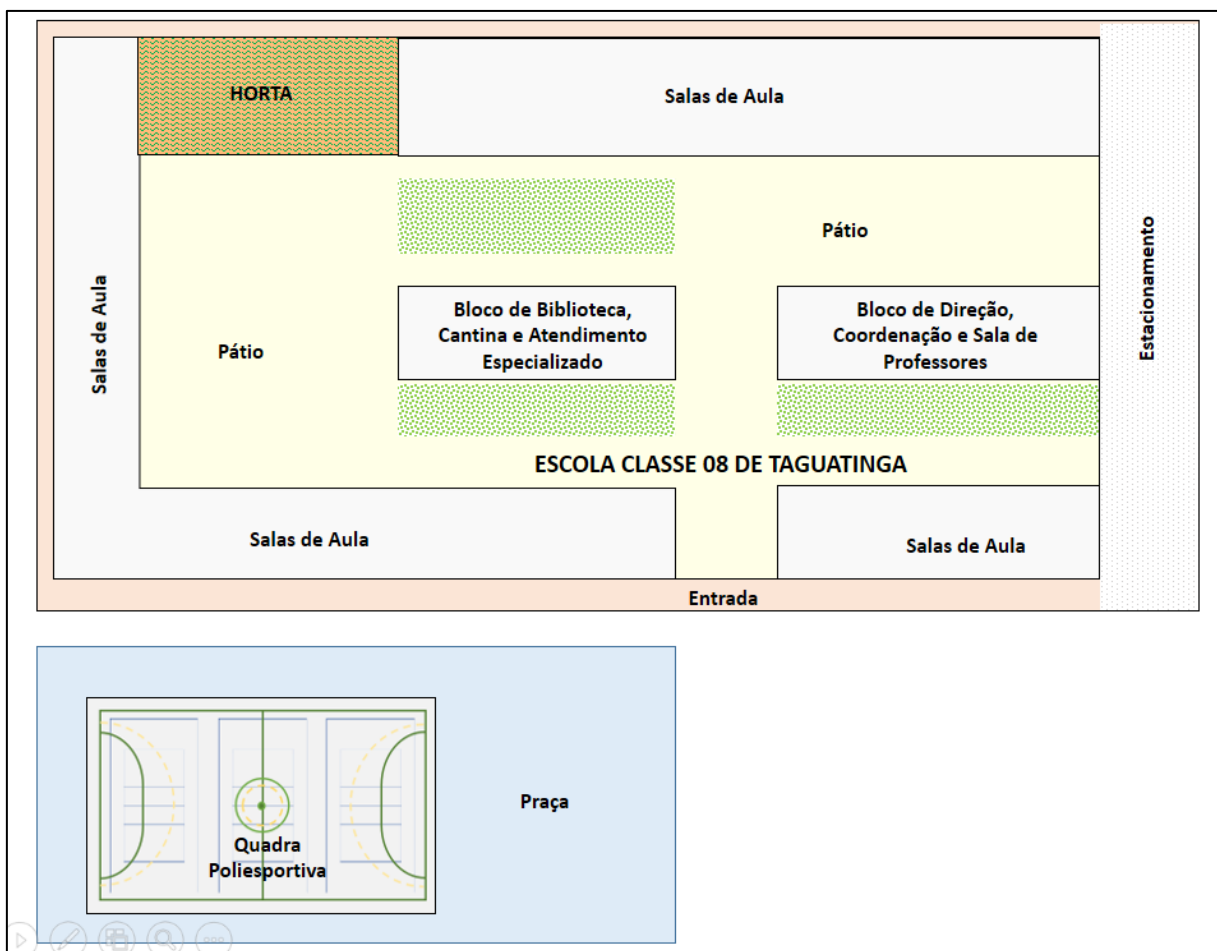
Além das salas de aula e do pátio, a escola tinha um espaço ao lado com uma horta improvisada. Essa horta era cuidada por um funcionário do serviço de limpeza e as hortaliças utilizadas na complementação do lanche preparado pelas merendeiras. Me via inúmeras vezes naquela horta, com os colegas de turma, observando o funcionário que dela cuidava e por vezes o ajudava com o esguicho d'água da mangueira a regar as plantas.

A horta atraía não só a minha atenção, mas também a de vários outros estudantes da escola, que rodeavam um muro baixo que a cercava, enquanto aquele zelador da escola a manejava. O espaço não tinha outro uso, que não o cultivo reservado – privado às crianças/alunos da escola. A entrada era proibida, inclusive, para brincar. Ainda assim, mostrou-se como um importante atrativo, dentro dos muros escolares, que entremeava as minhas brincadeiras no pátio. Vale destacar também que ao lado da escola havia uma pequena praça com uma quadra poliesportiva aberta e pública (figura 34).

Embora não fossem espaços da escola, eles eram utilizados semanalmente pelos professores como área para atividades lúdico-recreativas fora do espaço escolar, momento que era conhecido como “aula-livre”. Tratava-se de uma das atividades mais aguardadas da semana por todos os alunos da sala, uma vez que estávamos além dos muros da escola e livres para brincar, jogar, correr etc.

Vale considerar que só o fato de eu me recordar de diferentes atividades, ainda que lúdicas e recreativas na quadra de esportes fora da escola e no pátio escolar interno já evidenciam um significado particular da organização da escola, dos espaços e de suas práticas pedagógicas, como parte da escola e do currículo, como cultura (ESCOLANO, 2017; FRAGO E ESCOLANO, 1998).

Figura 34 – Desenho da distribuição espacial e organização dos espaços, além das salas de aula da Escola Classe 08 de Taguatinga (EC 08)



Fonte: Criação do autor

A quadra poliesportiva era utilizada em algumas frações do tempo escolar, pelos professores em dias específicos da semana, em geral, às sextas-feiras. Entretanto, os espaços eram utilizados mais frequentemente como espaço para recreação livre, salvo algumas exceções.

A esse respeito, entre as poucas experiências educativas da qual possuíam um conteúdo específico e disciplinar, que foram realizadas nos primeiros anos escolares, em espaços diversificados, carrego na memória a recordação de um aula, cujo componente curricular eu não me recordo se era de “Ciências” ou “Estudos Sociais”, porém, lembro-me da prática pedagógica em si e de sua abordagem.

O tema estava relacionado com o Sistema Solar, o sistema de coordenadas geográficas e a rosa dos ventos. Lembro-me que eu estava na 3ª série do 1º grau, com uma professora chamada Célia.

A atividade foi realizada na quadra de esportes, ao lado da escola. A professora, ensinava-nos os pontos cardeais e, ao mesmo tempo, procurava associá-los às nossas condições e lateralidade, na insegurança das definições entre esquerda e direita. Ao mesmo tempo, ela explicava sobre o início do dia, fazendo relação com o nascer do Sol, como ponto mais ao Leste e relacionado ao braço esquerdo por um lado e o poente mais ao Oeste e relacionado ao braço direito.

A partir dessas referências, ela dizia para localizarmos as coordenadas Norte, Sul, Leste e Oeste. Assim, despertava-me para a localização dessas referências de coordenadas geográficas, ao mesmo tempo que me provocava em torno dos movimentos de rotação da Terra, relacionando à mudança entre dia e noite.

Para o período noturno, ela nos orientava a procurarmos pela constelação do Cruzeiro do Sul, para identificar uma referência com base na posição das estrelas no céu, fazendo referência a práticas de navegadores viajante na escuridão dos mares. A partir da localização do ponto de referência ao Sul no céu noturno, ela nos dizia para correlacionarmos com as demais coordenadas geográficas, a partir do nosso corpo, para chegar aos demais pontos cardeais.

Durantes as aulas seguintes, no início do turno, a professora não mais conduzia a turma para a quadra fora da escola, porém, levava todos os alunos para o pátio central da escola e realizava de forma coletiva o mesmo exercício de localização dos pontos cardeais, tendo como referência os membros do corpo humano e os movimentos observados ao Céu, ainda que esses não fossem bem compreendidos à época, como relacionado a rotação da Terra.

Em casa essas orientações dadas ao ar livre, foram incansavelmente colocadas em práticas na infância e serviu-me de base de geoposicionamento em muitas situações; sendo base, inclusive, para a interpretação de mapas geográficos, ocasiões onde os saberes daquela experiência educativa eram aplicados no dia-a-dia, frente às demandas que iam surgindo nas rotinas, tal como é concebido e defendido por Dewey (1980), em sua visão pragmática da educação e Freire (2016 e 2011d) sobre a educação para leitura do mundo, na medida em que empregava o que havia aprendido.

Além disso, a aula despertava meu olhar para outras nuances entorno de fenômenos celestes, consistindo de uma experiência prática de campo ao ar livre, em uma abordagem interdisciplinar, envolvendo habilidades psicomotoras (lateralidade); a sensibilidade e a atenção para variação das diferentes fontes de estímulos visuais

ao longo do dia; além dos saberes relacionados à geografia e astronomia abordados de forma relacionada com outras práticas e instrumentos na época, traduzindo um importante sentido e significado no âmbito da experiência, de tal maneira que ficou marcado em detalhes, sendo, inclusive, a primeira situação da qual tenho lembrança de contemplar os conhecimentos sobre movimentos dos astros, como parte de saberes de astronomia, na educação escolar.

Tal prática, embora não corresponda à acepção de estudo do meio em sua totalidade, conforme é definido por Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) e Bittencourt (2011), revela uma experiência prática, de campo e de natureza interdisciplinar, que traduziu em significados e saberes que repercutiram na minha vida pessoal, enquanto sujeito e indo além dela.

Enquanto professor de Ciências Naturais dos 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e de Biologia da 1ª a 3ª série, por diversas vezes, em situações tanto em sala de aula, como em inúmeras excursões a campo, me deparei com a situação onde muitos dos alunos evidenciavam problemas com a lateralidade e, principalmente, o posicionamento e localização dos pontos de referência e correspondência com os pontos cardeais, bem como a localização no campo ou na rua. Logo, o assunto acaba se tornando objeto de minhas práticas, de forma muito recorrente e no contexto de outras atividades, conforme surgiam, da demanda desses saberes.

Assim, de forma consonante com as diferentes reflexões de Freire e Guimarães (2011c) eu prosseguia, à luz das minhas experiências, aprendendo com a minha própria prática e história. Nesse viés estamos nos aludindo às percepções em torno dos saberes demandados aos estudantes e sobre a maneira como eles correspondiam aos mesmos, de forma a contribuir com minhas reflexões e reformulações do planejamento didático-pedagógico, mas sempre tendo como base a recordação nas memórias dessas experiências que tive nos anos iniciais.

Revelando outra nuance e experiência de professor reflexivo, que assume nas suas experiências pedagógicas o papel de objeto de observação e análise, nos termos da formação continuada do professor, defendido por Dewey (1980 e 1936) e Schon (2000), o assunto foi motivo, até mesmo, de uma insistente tentativa de sensibilização e convencimento dos professores que atuavam na escola onde fui Supervisor Pedagógico (CEF 28 de Ceilândia).

Essa intervenção, em especial, foi feita de forma pré-planejada com os professores de anos iniciais, para que fizessem atividades similares com as turmas, usando os diferentes, embora poucos, espaços da escola. Porém, muitos professores, evidenciavam por suas falas ter certa insegurança quanto à prática e até, possivelmente, os saberes correlacionados.

Arriscamos dizer que, talvez, esses professores possam até não terem tido experiências formativas em torno da situação e os referidos saberes não terem o mesmo significado, em termos de leitura e compreensão do mundo, tal como tinham e significavam pra mim.

Tal situação evidencia aquilo que Paulo Freire (2011d) aborda e defende como princípio pedagógico, o de ensinar às crianças a leitura do mundo, para assim terem autonomia para atuarem como agentes transformadores de suas realidades.

O professor, assume aí, tal como é definido por Freire (2011b), o papel de mediador da dialogicidade do processo em curso, junto aos estudantes, como a professora Célia fazia ao se ater a cada um de seus alunos, como ponto de referência para se posicionarem e se localizarem, indicando meios para empreenderem na prática, mesmo na sua ausência e em condições adversas daquela vivenciada na aula.

Ao mesmo tempo, a prática revela a correspondência com situações cotidianas, da sociedade, de casa e em outros lugares, tal como é sugerido por Dewey (2002), sobre as relações das experiências escolares com aquelas de fora da escola, de casa, da rua, dos parques, jardins etc.

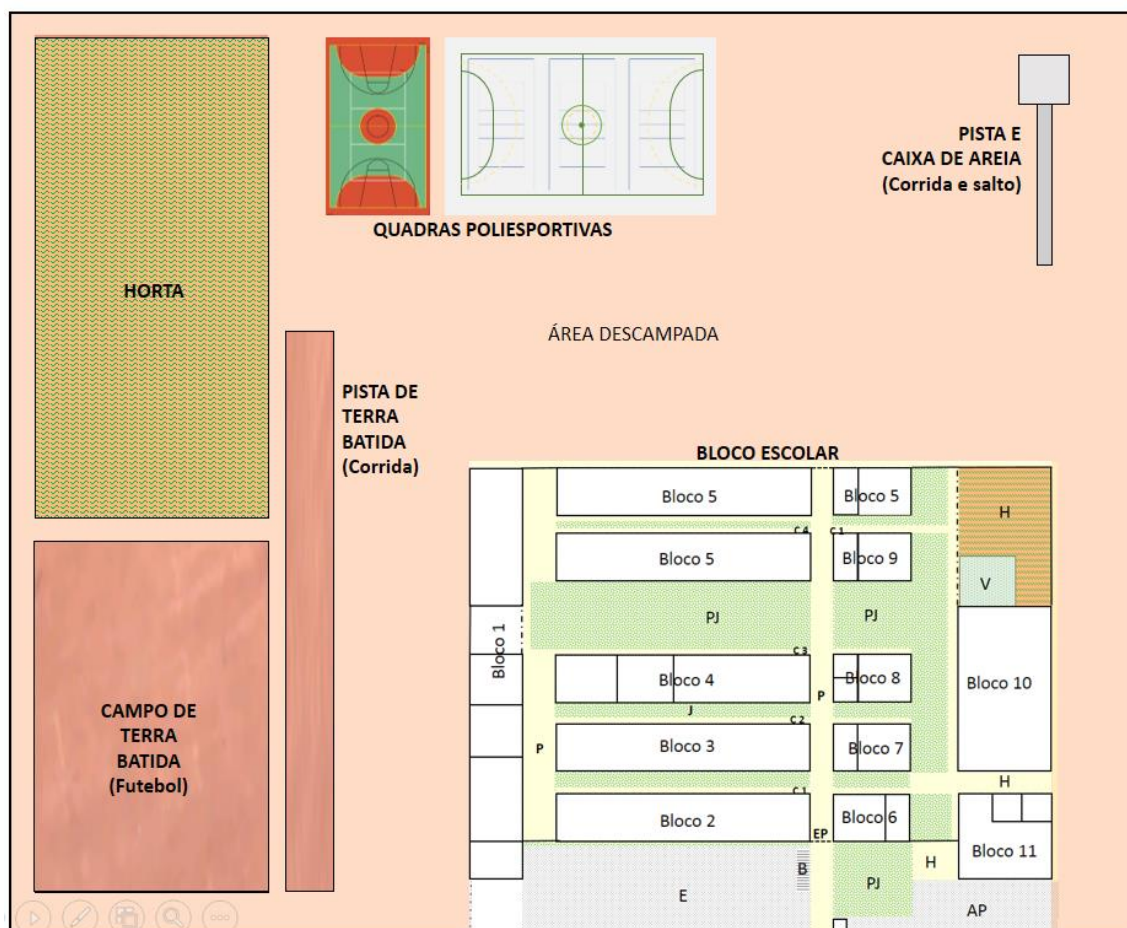
Por outro lado, em sua abordagem interdisciplinar e no campo, a experiência se deu envolvendo diferentes níveis de integração sensorial, conforme é sugerido por Serrano (2015), ao colocar os sujeitos em contato direto com o mundo e em interação com este, sendo provocado por diferentes estímulos sensoriais, que por sua vez, passaram a se integrar no plano fisiológico nos processos cognitivos, no plano mental, relativos à aprendizagem e aquela experiência da cultura escolar.

Nos anos finais do ensino fundamental, tive que ir estudar em outra escola da mesma região, o Centro Educacional 04 de Taguatinga, que além deste período, também oferecia o Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano do 2º grau acadêmico e técnico-profissionalizante em administração). Essa escola foi fundada no contexto do Plano para Construções Escolares de Brasília, escrito por Anísio Teixeira (1960) e que empreendia, em sua base, a filosofia da Escola Nova. Muitas ideias e práticas desse

movimento, por sua vez, dialogam com minhas experiências com as saídas de sala, em excursões que envolviam idas e a execução de atividades práticas de campo no âmbito dos espaços diversos da escola.

Entre os muros dessa escola havia um grande perímetro de terreno sem qualquer edificação. Então, parte desta área era reservada para uma horta e para o cultivo de algumas árvores frutíferas (figura 35). Nesses espaços se concentravam algumas das atividades do componente curricular de Práticas de Agropecuária e Extrativismo (PAE), onde criávamos frangos e cultivávamos as plantas dos vasos e jardins da escola, além de ervas para os chás, árvores frutíferas e as hortaliças que ajudavam a enriquecer a merenda escolar. Eram duas hortas.

Figura 35 – Desenho da distribuição espacial e organização dos espaços dentro do terreno do Centro Educacional 04 de Taguatinga (CED 04)



Fonte: Criação do autor

Os trabalhos nesses ambientes me atraíam de tal forma, que cheguei a "matar aulas" para ficar "trabalhando" nestes espaços e, inclusive, sendo solicitado pelo professor e de minha parte, nas aulas de Educação Física, no sentido de substituir minhas atividades das aulas dessa disciplina que ocorriam na quadra poliesportiva ou nas pistas, por atividades ajudando a cuidar da horta, jardim ou pomar, principalmente, regando (sabia que era uma necessidade dado o período de seca anual e a ausência de um profissional-cuidador ao longo do dia).

A relação das atividades de educação física e a interação com os elementos naturais da escola é reportada pela professora Maria Rita Avanzi¹⁷, quando perguntada sobre ter na memória e em sua história alguma experiência de relações com hortas ou jardins escolares, entre outras possíveis atividades de criação e cultivo no campo, onde ela refere a rotinas associadas à outras atividades escolares, como às aulas de educação física e as brincadeiras e convívios do pátio, nos jardins e nos pomares escolares, referindo a tais espaços como campo.

Considerarei importante retomar a questão desse meu interesse particular com atividades agropecuárias na formação escolar por dois motivos principais: primeiro porque reforçam o quanto esses episódios da minha história de vida parecem estar marcados na minha trajetória e coincidem com interesses pessoais, de origens no contínuo das experiências de quintal. Segundo porque ele possibilita trazer à luz a problemática do limite tênue e da abrangência do conceito de "campo" e de "excursão a campo", como um dos conceitos centrais desta pesquisa, relacionadas a atividades ao ar livre, bem como na delimitação dos espaços formais ou não formais de educação, convencionais ou não convencionais de ensino, escolares ou não escolares.

Sobre o primeiro, acredito que já discorri de forma suficiente ao narrar sobre a rotina com o quintal de casa e, dessa forma, a justificativa da importância dessas experiências, bem como as minhas escolhas são, então, corroboradas. Já sobre o segundo, traz em questão o fato de que há uma grande diversidade dos espaços que estão dentro ou além de uma escola. Aqui vejo uma aproximação às ideias de Paulo Freire que dizia que aprendemos em contato com o mundo (FREIRE, 2011d; FREIRE;

¹⁷ Entrevista com Maria Rita Avanzi, professora adjunta no Instituto de Ciências Biológicas da Universidade de Brasília, no primeiro semestre do ano de 2017, nas dependências do Núcleo de Educação Científica – NECBio/IB/UnB.

NOGUEIRA; MAZZA, 1996), nesse sentido, o mundo faz parte da escola, como também defendemos.

As experiências que os espaços diversificados da escola e aquelas práticas escolares me tocavam fortemente e tinham um importante significado para minha formação, uma vez que eu construía saberes que se correlacionavam com diferentes contextos de minhas experiências, tinha naquelas rotinas escolares uma situação mais confortável, prazerosa e marcante, onde percebia meus aprendizados naquelas práticas e que refletiam todo um sentido de autonomia e liberdade dentro do espaço escolar, onde os saberes de experiências escolares intercambiavam com os saberes domésticos e familiares.

A referência a experiências informais com espaços diversificados da escola, em especial, com as plantas dos jardins e do pátio na história de vida em fase escolar é parte da narrativa de uma das entrevistadas em nossa pesquisa, a professora Maria Rita Avanzi, porém, sem envolver uma prática orientada de um professor específico, tal como na minha história de vida e experiência.

Paralelamente, quando pensamos na unidade escolar, no endereço, nos espaços institucionalizados por cada unidade escolar, também vamos ao encontro da diversidade em que esses espaços se exibem. Aqui incluo também como escolas, os institutos de educação, faculdades e universidades.

Muitas escolas não apresentam outros espaços além das edificações. Logo, a referência de espaços como jardins ou hortas podem estar associados para os respectivos estudantes a um espaço fora da escola (de casa ou até de áreas rurais). Desta forma, tomando a escola como ponto de partida, podemos pensar que as excursões a campo, podem se dar em qualquer área de suas redondezas, próximas ou não. O que se diferencia da ideia apresentada por Marandino, Selles e Ferreira (2009), uma vez que estas dizem que as excursões à campo, em geral, são realizadas em espaços mais ou menos distantes da escola. Vale ressaltar que os mesmos autores reconhecem a fragilidade dessas definições.

Nas aulas de PAE, quando estávamos em sala e nos preparávamos para fazer alguma atividade na horta, viveiro ou jardim, o professor sempre se referia como atividade de campo, ainda que estivesse dentro da escola (uma das hortas e o viveiro estavam ao final de um pavilhão de salas) e os jardins faziam parte do pátio, dos corredores.

Logo, naquele contexto, para nós estudantes, e para o respectivo professor, o campo estava associado a qualquer espaço fora de sala de aula, ainda que estivesse dentro da escola. Assim, a horta, o jardim, o pomar e o viveiro da escola eram campo, como espaço de ensino (formal e convencional para aquele componente curricular). Porém, na minha primeira escola (EC 08), apesar de ser um espaço dentro da escola, a horta não foi um espaço de ensino com extensão das salas de aula e de práticas educativas de meus professores.

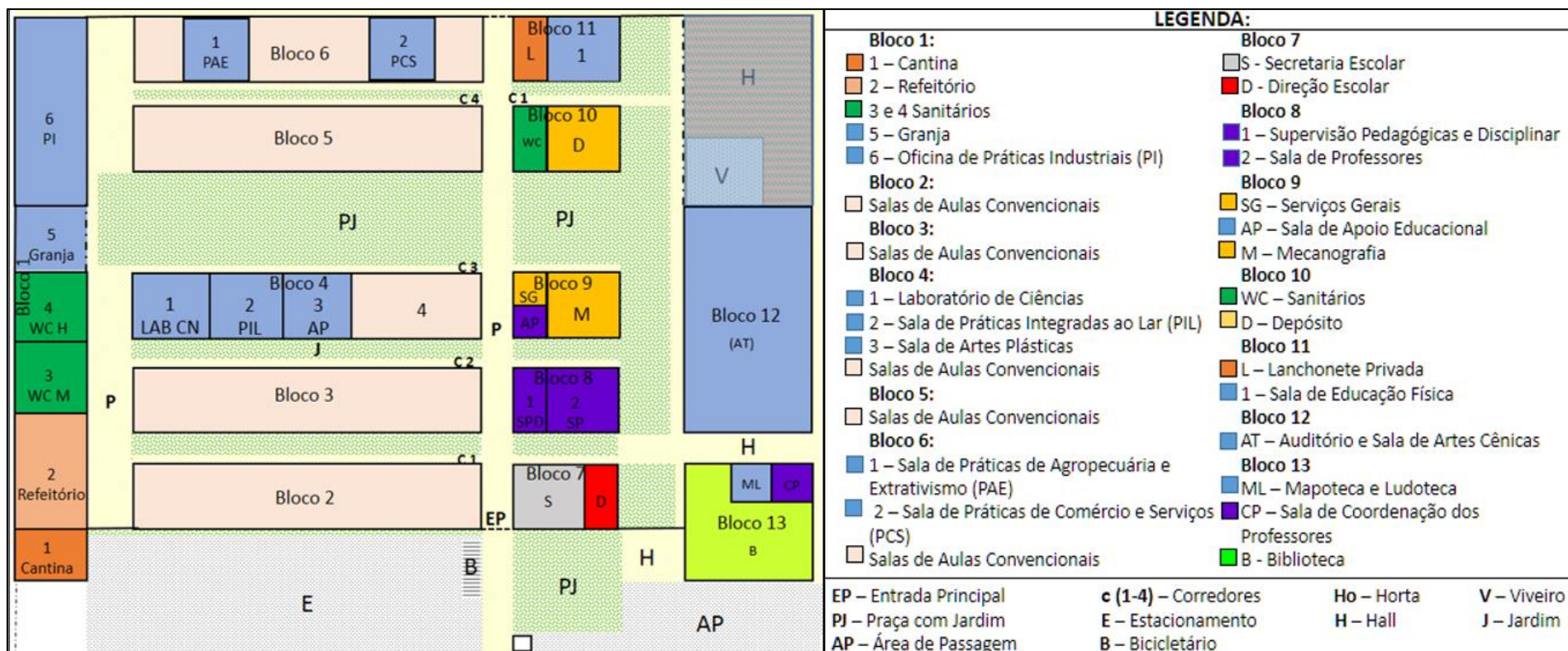
O CED 04 era organizado com diferentes ambientes das salas de aulas convencionais, mas com finalidade de oficinas educativas, onde se processariam as práticas. Na figura 35, podemos observar, como já destacamos, aquelas para as atividades agrícolas, do componente curricular de PAE (horta e pomar) e aquelas para atividades poliesportivas (quadras, pista de corrida, campo e pista de salto na areia), lugares fora do bloco escolar principal.

Na figura 36 mostramos a distribuição dos espaços além das salas de aulas convencionais, constituídos para oficinas, ou seja, para atividades práticas. Trouxemos essa figura pois ela ajuda a perceber como a organização e dinâmica do espaço escolar contribuiu na minha experiência para a construção da visão sobre “campo”, atividades e espaços diversificados e a noção de teoria-prática.

Além disso, percebemos correspondência entre a proposta arquitetônica do CED 04 de Taguatinga e o modelo de escola laboratório proposto por Dewey, descrito anteriormente, onde ele propunha a existência de espaços para atividades manuais/laborais, além dos demais espaços escolares como a biblioteca e salas de aula (figuras 37, 38 e 39). Nas figuras, as setas indicam as relações da escola com esses lugares.

No caso do CED 04 observamos a definição de espaços para atividades de campo e para realização de práticas e oficinas de artes, ciências, agropecuária, indústria, comércio e de afazeres domésticos (figuras 35 e 36). Esses espaços eram muito apreciados por nós estudantes, por serem ambientes diversos da sala de aula convencional e por envolver atividades diferenciadas, na maioria das vezes com elementos de nossa vida e rotina cotidiana.

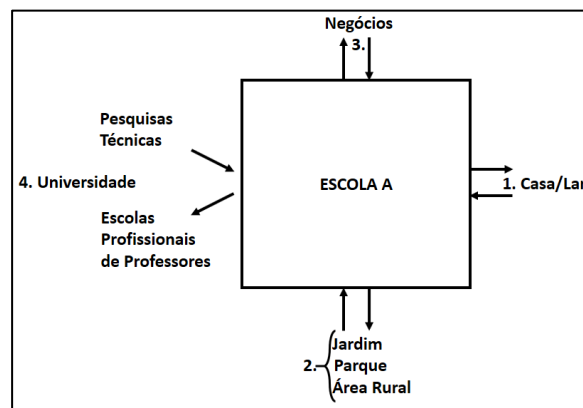
Figura 36 – Desenho da distribuição espacial e organização dos espaços dentro do bloco escolar principal do CED 04



Fonte: Criação do autor

Essa satisfação com esse tipo de atividade, vivenciada por e observada nos colegas da época, pode ser justificada, além de muitas vezes possuir um caráter lúdico, por envolver objetos, questões e assuntos da nossa cultura e vida. O uso desses elementos que contribuíam, naquela época, para nos ajudar a compreender aquilo que nos cercava, o que nos permite fazer uma correspondência com a alfabetização para leitura do mundo, defendida por Paulo Freire.

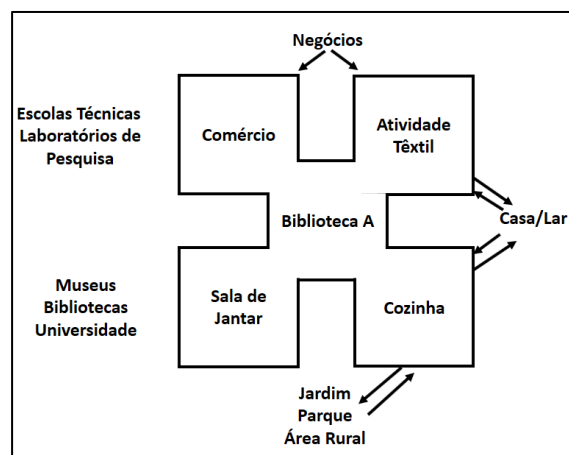
Figura 37 – Modelo proposto por John Dewey de Escola Laboratório com suas relações com a sociedade



Fonte: Dewey (2002), com adaptações.

Na figura 38, evidencia-se no primeiro plano, espaços para oficinas de comércio, indústria têxtil, cozinha e sala de jantar. Além disso observa-se a relação desses espaços dentro da escola com outros, além da escola, parte da sociedade, como as casas/lares das pessoas, os jardins, os parques, fazendas, bem como os ambientes de negócios empresariais. As setas indicam as relações da escola com esses lugares.

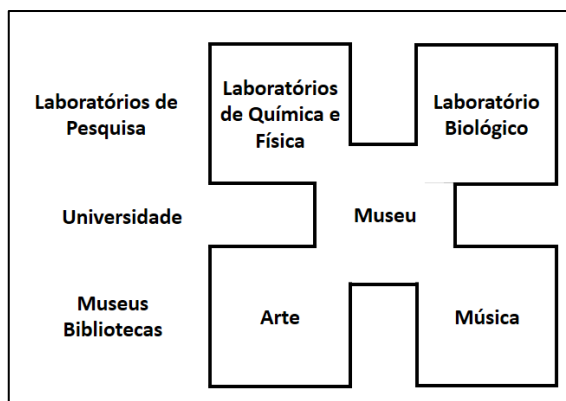
Figura 38 – Modelo proposto por John Dewey de Escola Laboratório



Fonte: DEWEY (2002), com adaptações.

Já na figura 39, outro modelo proposto por Dewey (2002), evidencia-se, no segundo plano, espaços para outras oficinas temáticas (artes e música), laboratórios de ciências e um museu também central na escola. Além disso observa-se a preocupação com a relação desses espaços com as universidades, bibliotecas e museus, também externos à escola e, da mesma forma e laboratórios de pesquisa.

Figura 39 – Outro modelo proposto por John Dewey de Escola Laboratório



Fonte: DEWEY (2002) com adaptações.

Esse paralelo entre a arquitetura do CED 04 com o modelo de escola laboratório defendido por Dewey está relacionado com as políticas públicas educacionais da época de sua criação em Taguatinga, na década de 70, já sob influência do pensamento escolanovista. O grande marco deste movimento foi o manifesto dos Pioneiros para a Educação Nova, da qual Anísio Teixeira fazia parte e onde ficou fortemente evidente a preocupação com as práticas, o que inclui as ida a campo, ainda que essas excursões ocorram em terrenos no âmbito do espaço escolar ou próximo a ele, como a horta, por exemplo.

Apesar da proposta de organização do espaço escolar sugerida por Dewey estar relacionada com uma escola de educação básica, ele não excluía a possibilidade de analogia com escolas técnicas ou superiores. Além disso, observamos também correspondências desse modelo com o projeto arquitetônico do Campus Universitário Darcy Ribeiro, da UnB.

5.5.2 Saídas da Escola – Liberdade, Prazer e Saber nos Passeios Escolares

De olhares para além das salas de aula, a horta não foi a única a fornecer experiências enriquecedoras e que julgo de grande relevância para esse retrospecto sobre experiências de campo relacionadas à escola.

Foi ainda nos anos iniciais da escola que participei da minha primeira excursão escolar, chamada de “passeio”. Até então, eu já era entusiasta na espera pelos passeios escolares, em função das expectativas experienciais compartilhadas pelos meus irmãos mais velhos. Os passeios eram excursões sem intencionalidade didática manifestada por parte da escola e variavam de visitas culturais a lazer. Não havia correlação com a rotina em sala, um distanciamento comum aos passeios escolares, que é subvalorizado pelos professores e entrevistados, além de nossas referências, em função da oportunidade perdida de correlações didático-pedagógicas e práticas inovadoras, como os estudos do meio.

Esta excursão escolar da qual participei consistiu de uma visita à Fundação Nacional do Índigena, a FUNAI, em Brasília. Na FUNAI, me recordo que parte do grupo que desceu do ônibus e foi conduzido para um salão e a outra parte para conhecer artefatos indígenas dispostos em uma exposição de museu, junto a quadros com fotografias de indígenas e tribos. Eu estava nesse segundo grupo.

Não tenho certeza, mas acredito que não havia um mediador na exposição. Se não me engano, ficamos livres no espaço da exposição com uma das professoras que nos acompanhava. Depois de um tempo, fomos conduzidos a uma sala onde havia um casal de indígenas para conversar conosco sobre seus hábitos, suas tribos, suas culturas.

Essa foi a única vez que estive na FUNAI e foi uma experiência muito significativa para mim àquela época. Lembro-me perfeitamente que, o contato com os dois indígenas me chamou mais atenção que os próprios objetos indígenas do museu, sem subestimar a importância de conhecer a memória e os artefatos indígenas da exposição, claro. Foi a primeira vez que via tais objetos.

No entanto, as minhas referências sobre indígenas eram aquelas dos desenhos animados da TV (como o do pica-pau), bem como dos filmes de faroeste que meu pai assistia, em que ambos remetiam a uma concepção de indígena altamente estereotipada e sob influência da cultura norte americana.

Desta forma, além da visão estereotipada, eu tinha um preconceito quanto aos povos indígenas, vendo-os como povos selvagens, agressivos e violentos. Antes de entrar na sala eu estava com medo dos indígenas e os via como “sujeitos” distantes de mim. Era um medo e um distanciamento advindos do meu preconceito.

Todavia, ao entrar na sala e observar aqueles dois indígenas sentados logo a minha frente, suas características físicas (a cor e a forma da pele, os olhos, os cabelos etc), bem como as pinturas em suas peles e os adornos que utilizavam, suscitavam muitas questões.

Aquela aproximação serviu para eu quebrar com alguns preconceitos e me aproximar também do que era a cultura indígena para aqueles indígenas, bem como as relações com as novas civilizações, dos colonizadores aos “donos” das terras daquela época.

Passei a compreender um pouco das relações que os indígenas tinham entre si e com o meio ambiente. Eram muitas perguntas que fazíamos. Lembro-me que algumas estavam relacionadas com o “Cacique Juruna” (Mário Juruna, personalidade indígena e político, muito famoso na época) e sobre os objetos e imagens vistos na exposição (armas, adornos, embarcação, habitações, comidas etc). De cada questionamento feito por nós, estudantes, emergia uma nova narrativa por parte dos indígenas.

A narrativa da indígena, em especial, descrevendo os costumes de seu povo e, principalmente, a sua fala em apelo contra as intervenções do “homem branco”, com as perdas culturais, entre elas, a de terras indígenas que sua tribo ou etnia havia sofrido, bem como sua expressão facial e olhar sério e ao mesmo tempo triste atraíram minha atenção.

Foi uma oportunidade ímpar de eu construir uma relação empática com aqueles indígenas e ter um primeiro contato com a causa indigenista. Mais do que isso, de desenvolver uma maior sensibilidade diante do problema no meu contexto e frear com os meus preconceitos. Porém, não fazia qualquer correlação identitária com a minha origem ou dos meus familiares.

Além disso, recordo-me das pinturas em seus rostos, associadas às suas tribos ou etnias e que foram motivos de perguntas do nosso grupo escolar (significado, por que eram feitas e de que eram feitas). No indígena eram formas geométricas de linhas paralelas e em ziguezague que preenchiam uma figura retangular, já na mulher, eram dois círculos (circunferências), uma em cada seio da face. Ao final do encontro, eles

pintaram o meu rosto e das demais crianças com aqueles desenhos que representavam suas origens, fato que gerou muita animação em mim e nos meus colegas, para chegarmos em nossas casas exibindo a pintura indígena para nossos pais.

O recorte dessa minha experiência com a ida à FUNAI me permite refletir sobre várias questões, mas vou focar no de interdisciplinaridade, tratado por Freire (2016; 2011a,d); em seu arcabouço teórico, mas altamente enfatizado por pesquisadores proeminentes e que abordam a temática das excursões à campo, como Bittencourt (2011), Marandino, Selles e Ferreira (2009) e Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007).

As relações entre o oprimido e o opressor, que na ótica freireana, reside nas relações de poder e de dominação do opressor, em detrimento da submissão, subserviência e condição de dominado do oprimido, relações essas que se manifestam nos diferentes segmentos da sociedade (FREIRE, 1996) e que podem também ser reproduzidas em sala de aula, especialmente no modelo de educação tida como bancária, entre o professor-opressor e o aluno, na condição de oprimido (FREIRE, 1996 e 2011a).

Nesse caminho, era notória a condição de opressão sofrida pelos povos indígenas e relatada pelos indígenas. Essa condição se tornou clara e compreendida com a relação de empatia que foi construída naquele bate-papo com os indígenas e que tanto me marcava, naqueles aprendizados em meio a saberes de uma cultura muito diferente da minha.

Esse bate-papo foi uma forte evidência da interdisciplinaridade vivenciada ao se estudar um pouco dos povos indígenas, tanto no museu quando na conversa com os indígenas. Torna-se difícil até separar as diferentes áreas do conhecimento envolvidas, cujos conteúdos de ensino e aprendizagem permearam de forma constante aquela visita à FUNAI. Nos envolvemos com diferentes aspectos daquelas culturas, desde suas origens, as linguagens até os modos de vida, arte, hábitos alimentares, elementos da história do Brasil, além das diferentes relações entre os indígenas e os recursos naturais da floresta.

Além dessa experiência no meu primeiro ano escolar, tive a oportunidade de vivenciar outros 3 passeios naquela escola. Não me recordo a sequência, mas um deles foi ao Memorial JK, onde assistimos à projeção de um filme sobre a história de Juscelino Kubitschek e Brasília. Em seguida, tivemos a oportunidade de um bate-papo com a Dona Sarah Kubitschek, esposa de Juscelino e que foi a primeira dama do

Brasil à época da inauguração de Brasília. Após o bate-papo, conhecemos o acervo do memorial JK de forma livre, observando as peças da exposição museal.

Os outros 2 passeios dos quais participei na Escola Classe 08 foram de natureza puramente recreativa, porém, ainda assim consistiram de oportunidades de conhecer espaços que eu desconhecia, sendo um deles em um clube recreativo para banho de piscina e o outro para o antigo Parque Recreativo Rogério Piton Farias (atual Parque da Cidade).

A excursão ao clube consistiu da primeira vez em que eu fui a um lugar como aquele. Até então, eu desconhecia esse tipo de ambiente devido às condições socioeconômicas da minha família e o desinteresse ou desconhecimento dos meus pais à época. Já na ida ao parque da cidade, o passeio foi focado no bosque de pinheiros e em dois *playgrounds* do parque, o chamado “Castelinho” e o outro chamado “Parque Ana Lúcia”.

Apesar do objetivo lúdico do brincar, lembro que uma das professoras nos reuniu para contar a história do Parque Ana Lúcia, da origem do nome e que tinha relação com um crime famoso “assassinado da menina Ana Lúcia” que ocorreu na década de 70.

Já nos anos finais do ensino fundamental participei de apenas uma excursão à campo. Apesar de já conhecer o Jardim Zoológico, tendo o visitado com a família, a expectativa era grande por se tratar de uma atividade que fugia da rotina escolar e eu, por conhecer, já gostava muito do Zoo de Brasília. Porém, não me recordo a série e ano em que ocorreu.

Foi uma atividade livre de visita aos diferentes recintos do Jardim Zoológico. Não havia monitores ou qualquer profissional que atuasse com a educação não formal da instituição nos acompanhando. Os grupos de alunos eram acompanhados por um professor responsável que organizava a coesão do grupo no decorrer da visita. Em alguns recintos o professor pedia que a gente localizasse na placa de identificação do recinto/animal, a região de origem do bicho no mapa presente nessas placas ou nos perguntava o nome do animal. Não fazíamos registros, apenas observávamos e conversávamos informalmente com os demais colegas-estudantes.

Esses estratos de minhas memórias me permitem enfatizar a importância de não discriminar as excursões com fins puramente recreativos. Talvez seja uma das modalidades de excursões a campo mais comum na educação básica. No entanto, é inquestionável o leque de possibilidades de aprendizagens a serem geradas em uma

excursão a campo com finalidades e procedimentos didático-pedagógicos bem definidos.

Contudo, há de se ressaltar que muitas dessas excursões a campo, popularmente chamadas de “passeio”, se constituem como práticas de inclusão e que por sua vez, possibilitam a vivência de experiências únicas que muitos estudantes não têm condições/oportunidades de vivenciar em outro contexto, que não o da escola. Seja uma excursão ao Zoológico, por exemplo, ou a um clube ou parque de diversão. Somado a isso, tem-se o fato de que elas contribuem para propiciar momentos lúdicos e recreativos que também são relevantes, dada a importância do ato de brincar para o desenvolvimento de diferentes habilidades e competências, especialmente nas crianças e jovens.

Ainda nesse contexto, essas atividades também contribuem para gerar uma aproximação entre os professores e os estudantes, fator preponderante para o processo de ensino e de aprendizagem dentro e fora de sala de aula.

Não obstante, ainda que não seja de forma objetiva, orientada e sistematizada, também podem ocorrer diferentes situações para construção de saberes, seja na observação direta e “leitura do meio”, seja nos diálogos estabelecidos com o professor, outros profissionais que possam estar no local ou mesmo entre os estudantes, acerca do que está sendo vivenciado na atividade.

Para finalizar esse resgate de experiências com as excursões na educação básica, retomo a última delas, que se deu no ensino médio. A escola promoveu uma excursão com todas as turmas do antigo 1º ano do 2º grau para conhecer o campus Darcy Ribeiro, da Universidade de Brasília (UnB).

Os professores da escola nos prepararam antes, divulgando a universidade como instituição acadêmica de pesquisa e ensino e que formava importantes profissionais para a cidade.

Me recordo que estava muito animado em ir à UnB pois eu não a conhecia e tinha uma percepção como uma instituição distante do meu alcance e, ao mesmo tempo, muita curiosidade em conhecer.

Na excursão à UnB visitamos alguns laboratórios como os de Geociências e de Biologia. Nesses laboratórios havia uma equipe de estudantes que nos recebia e falava sobre os trabalhos que desenvolviam além de nos oportunizarem a observação de algumas lâminas de rochas (laboratório de geociências) e de tecidos animais (laboratório de histologia).

Além desses laboratórios, visitamos também a experimentoteca do Instituto de Física e participamos de alguns experimentos demonstrativos e participativos do local. Foi onde ficamos por mais tempo, percorrendo bancadas e diferentes experimentos conduzidos por estudantes da universidade. Entre as diferentes experiências, o que me chamou mais atenção foi o Gerador de Van Der Graaf, do medo de tomar um choque à sensação de sentir os pelos e cabelos do corpo ficarem arrepiados chamava a atenção de todos que tocavam o aparelho, mostrando-se como um momento de diversão.

Por fim, me recordo de termos ido conhecer o museu de anatomia da Faculdade de Ciências da Saúde. Observar os diferentes cortes anatômicos além de espécimes com má formação foi uma aventura diferente que gerava um misto de emoções, do asco do cheiro que sentida e das peças que via, à surpresa e ao medo.

A última experiência com excursão à campo que tive na educação básica e a única no Ensino Médio, mostrou-se bastante enriquecedora em função da novidade dos espaços percorridos. O fato de poder participar de experiências nos laboratórios e estar em contato com estudantes e pesquisadores contribuíram para reduzir a distância que a universidade representava para mim.

As emoções sentidas ao participar dos experimentos de física ou ao observar peças anatômicas humanas, que por vezes eram desagradáveis, evidenciam o quanto essas outras sensações contribuem para experiências significativas e potenciais para agregar saberes ou memórias, não apenas visual.

A energia eletrostática do Gerador de Van Der Graaf, o odor dos produtos químicos ou das peças anatômicas nos laboratórios são exemplos de informações percebidas no ambiente, que despertaram diferentes reações e até emoções e que dificilmente poderiam ser vivenciadas fora daqueles espaços. Mais uma vez a experiência está corroborando a relevância da vivência dessas práticas.

6 Contexto Histórico-Geográfico da UnB de Experiências Vindouras

A Universidade de Brasília (UnB) é uma instituição de ensino superior pública e federal, localizada na capital do Brasil, Brasília, e foi fundada em 1962, sendo a única universidade pública da capital do país. Sua fundação ocorreu de forma consonante com a mudança da capital do país, até então, no Rio de Janeiro.

O surgimento e a concepção que balizavam o projeto da UnB emergem em um cenário de propostas inovadoras na educação superior do país, porém, como parte de uma série de acontecimentos históricos envolvendo questões socioculturais, interesses políticos e filosofias educacionais, especialmente, do século XX.

O Rio de Janeiro, como capital anterior do Brasil, já sediava a sua Universidade Federal, a atual UFRJ, cujo surgimento está ligado às origens das escolas iniciais que sediariam os primeiros cursos de ensino superior do país, nesse caso, como a Escola Politécnica, que viria a se tornar Universidade do Brasil tempos depois, antes de passar a ser conhecida como UFRJ (BEZERRA, 2012).

Os cursos de ensino superior originaram-se de um movimento de surgimento de escolas isoladas de ensino superior profissional, durante as primeiras décadas do século XIX. Naquele momento, havia uma resistência à ideia de criação de universidades no país, de Colônia à República, conforme afirma Favero (2010), o que levou as elites interessadas a procurarem a Europa. Essas primeiras faculdades atuavam na formação de corpo técnico-profissional, em cursos como os de Medicina, Direito, entre outros. Dessa forma, o surgimento das primeiras universidades brasileiras ocorre com a transformação das escolas em universidades, como a de Manaus em 1909, de São Paulo em 1911 e do Paraná em 1912, em movimentos livres de escolas profissionais (FAVERO, 2010).

No entanto, apenas em 1930 se observa um forte movimento do Estado em prol de Políticas de Ensino Superior no país, conforme aponta Favero (2010). Esse movimento está associado a importantes eventos da história da educação brasileira, em termos de filosofias educacionais e da história da formação de Professores de nível secundário (CACETE, 2017).

Na década de 1930, com a Reforma Francisco Campos, houve uma valorização da formação do professor e uma visão de universidade que abarcava a instituição de Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras na história da educação brasileira. Nessa década

houve uma forte expansão do ensino em todos os níveis. Apesar de insipiente, o ensino superior vai apresentar, a partir desse momento, um crescimento significativo, sobretudo com a criação das primeiras universidades. As faculdades de Filosofia surgem, então, como elemento integrador da nascente universidade e vai, posteriormente, se multiplicar como instituições isoladas, se constituindo em referencial institucional da formação do professor da escola secundária do país (CACETE, 2017, p. 13).

Nesse propósito, residia um ideal de romper com os modelos de formação em escolas isoladas e fragmentadas, que, segundo Sousa (2013), estão associados a um modelo francês, com diferentes instituições e em diferentes localidades, principalmente, com faculdades profissionais.

Essa estrutura, que era vista como obsoleta, resistiu, mesmo nas tentativas empreitadas na criação da Universidade do Distrito Federal e do projeto inicial da USP como universidade, tendo a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como órgão integrador das escolas profissionais (CACETE, 2017; RIBEIRO, 2011).

Nesse viés de princípios filosóficos institucionais em prol de uma visão de formação atrelada à pesquisa, como parte da construção de saberes comuns, é que surgem as primeiras universidades, por natureza. Essas primeiras universidades abrem portas para outras visões, como aquelas presentes no pensamento de Anísio Teixeira e os princípios de Darcy Ribeiro (2011) como ideal de nova universidade.

Assim, acontece a criação da Universidade de São Paulo, em 1934, a USP. Ela é considerada a primeira universidade constituída no país, por trazer em seu projeto uma concepção universitária que diferia das escolas e faculdades superiores da época (SOUSA, 2013).

Consonante com às mudanças ocorridas naquela década, há em 1932 a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, com importantes signatários do cenário intelectual brasileiro e em defesa de um novo modelo educacional, de natureza progressista e com viés democrático, sujeito a romper as barreiras de classes e as práticas em curso.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova é um documento decorrente do conhecido movimento Escola Nova no Brasil, do qual fizeram parte Anísio Teixeira, em destaque, bem como Fernando de Azevêdo, entre outros. Esse Manifesto também resulta da história da educação no país e seus defensores eram movidos por aquela visão da necessária mudança educacional do país e sofriam fortes influências do pensamento pragmático de John Dewey, considerado embrião dessa filosofia.

Anísio Teixeira tinha sua trajetória formativa com marcas dos estudos com John Dewey, com quem estudou nos Estados Unidos, tendo ajudado a se tornar um dos seus principais discípulos e representantes de sua filosofia educacional e de práticas na educação no Brasil.

Nas ideias de Dewey, a escola estaria organizada tal como uma sociedade em miniatura e, ao mesmo tempo, era parte integrante de uma sociedade maior, conforme já mencionamos anteriormente (DEWEY, 1980). Em sua visão de sociedade, Dewey era crítico do liberalismo em voga nos Estados Unidos e das sociedades de classes, advogando em defesa de uma transformação em uma sociedade democrática, conforme é reportado por Cunha (2001), envolvendo uma escola em sintonia com as mudanças da sociedade, uma crítica frente aos caminhos de desenvolvimento americano.

Esses pensamentos críticos de Dewey ao liberalismo, relacionados ao cenário capitalista americano em voga, eram pouco abordados no Brasil, conforme afirma Souza e Martineli (2009, p. 165), em função da associação que foi feita da maior proeminência de suas ideias na história educacional brasileira com a ocorrência da ditadura militar (1964-1985) e com a redemocratização de viés neoliberal pós ditatorial de 1990, onde

com as reformas educacionais de perspectiva neoliberal, houve uma tentativa de propagar novamente os pressupostos teóricos deweyanos, só que nesse momento, como fundamento da formação de professores. Alguns autores que deram sustentação a essa abordagem fizeram uma releitura da pedagogia de John Dewey. Houve uma tentativa de usar o pensamento deweyano para justificar essa nova matriz teórica. As ideias de Dewey apareceram como referência. A nosso ver, é uma leitura superficial realizada com o intuito de dar legitimidade a essa nova visão.

Vale considerar que curso do movimento escolanovista no Brasil tem sua marca histórica cronológica do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, porém, suas raízes são anteriores a essa data, mesmo no Brasil, onde já havia um cenário de descontentamento com a Educação.

No entanto, temos na década de 1930 a história da educação brasileira marcada por um novo momento político brasileiro, de caráter desenvolvimentista e que culmina, ao final dos anos 1950, no governo Juscelino Kubitschek e na construção de Brasília, que teve suas obras iniciadas no final daquela década e seria inaugurada em 1960, como discutimos outrora.

De acordo com Cacete (2017), das décadas de 1960 a 1990, o Brasil passa por um período de grande expansão da educação superior, com o surgimento das faculdades de educação.

No cenário educacional, estava sendo construída naquele momento um novo projeto educacional para o país, conduzido por Anísio Teixeira, no Ministério da Educação, e que foi publicado no início da década seguinte (TEIXEIRA, 1960). Ao mesmo tempo, Teixeira encontrava-se envolvido com as bases dos primeiros projetos escolares para educação básica do Distrito Federal, dos quais já tratamos nos capítulos anteriores.

Diante do projeto visionário de construção da nova capital federal, é importante destacar que o então presidente, ao entender que no seu ideal de modernidade para Brasília deveria conceber também uma nova universidade, demanda a Darcy Ribeiro a condução desse projeto, o da Universidade de Brasília, cujas obras foram iniciadas juntamente às da construção dos demais órgãos de governo.

Nessa época é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. A respeito da LDB, a formação de professores para atuar no ensino secundário continuaria sob responsabilidade das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, o que justifica sua expansão nessa época (CACETE, 2017).

Porém, Cacete (2017, p. 50) complementa que, no contexto das universidades, as faculdades de Filosofia passam a ser substituídas, paulatinamente, por outras formas de organização, acrescentando:

No início dos anos 60, a Universidade de Brasília substitui a Faculdade de Filosofia pelos Institutos centrais de ensino básico, criando a Faculdade de Educação, que assume a formação pedagógica dos professores. As universidades federais vão posteriormente adotar essa solução em sua reestruturação, através de Decretos [...] incorporada pela Lei da Reforma Universitária 5.540/68.

A Reforma Universitária de 1968 visava conter a expansão de faculdades isoladas pelo país e, entre outros aspectos, reduzir a pressão por parte de movimentos estudantis que defendiam uma série de reivindicações em torno de uma pauta democrática, com vistas a um livre acesso à universidade, exercício de liberdade de pensamento, cátedra, imprensa, de crítica e de tribuna, autonomia universitária para gestão administrativa e pedagógica, com participação democrática, entre outras questões (SOUZA, 2013).

Porém, conforme é reconhecido por Souza (2013), a reforma universitária não freou a expansão das faculdades isoladas, as quais lograram franca expansão a partir dessa época, inclusive entre muitas instituições presentes atualmente no Distrito Federal. Ademais, ao mesmo tempo em que assume essa pauta democrática de reconhecido valor e disseminada para outras instituições federais, a reforma universitária representa, como um marco legal e oficial, a extinção da proposta centrada nos princípios da organização universitária em torno das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, tal como fora pensado na década de 1930, como um modelo de integração bastante promissor, conforme defendido por Cacete (2017), cuja implantação fora vencida pela resistência e os fortes poderes políticos das escolas isoladas, como no caso da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade do Brasil no Rio de Janeiro, na década de 1930.

Assim, em meio a esse cenário, o projeto de construção da UnB prossegue à guisa de Darcy Ribeiro, que, por sua vez, convida Anísio Teixeira para participar da construção do projeto da nova universidade. ficando responsável pela construção do projeto com os princípios filosóficos educacionais da instituição. Esses princípios, por sua vez, conforme é apresentado por Ribeiro (2012), dialogam com sua organização espacial, em termos de projeto arquitetônico, com a organização e distribuição dos edifícios no *campus* universitário.

Em sua concepção, a Universidade de Brasília abarcava uma série de ambições políticas, administrativas e pedagógicas. Em especial, registrem-se aquelas apontadas por um de seus principais idealizadores, Darcy Ribeiro, as quais resumimos em torno de quatro eixos principais: 1) Autonomia universitária; 2) Gestão democrática; 3) Rompimento com o modelo fragmentado de universidade, com órgãos independentes, saberes isolados e distantes em curso no Brasil; 4) Organização física e institucional por institutos de ciências, na formação filosófica básica e faculdades na formação profissional especializada, atuando de forma integrada e não isolada/independente, entre outros (RIBEIRO, 2012).

Essa concepção de Darcy Ribeiro para a UnB, no que diz respeito ao modelo pedagógico integrado e à organização em institutos e faculdades, é análoga ao das ideias defendidas pela Reforma política, conhecida como “Reforma Francisco Campos”. Segundo Sampaio (1991) e Cacete (2017) essas ideias preconizavam um modelo de universidade organizada em uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras, ocupando-se com a pesquisa e a formação básica da instituição, e as

faculdades cuidando dos cursos profissionais e atuando de forma integrada. Segundo Sampaio (1991), as ideias propostas por Francisco Campos foram definidas por meio da reflexão sobre o tema por educadores na década de 1920, que precedeu a reforma.

A diferença entre esse modelo concebido pela Reforma Francisco Campos de 1930 (RFC – 1930) e o da Reforma Universitária de 1968 (RU - 1968) está na visão quanto ao que consistiria esse eixo central, o qual, por sua vez, reduziria o poder e o isolamento das faculdades profissionais na universidade, passando a ser integradas pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (RFC – 1930) ou pelo Instituto Central de Ciências (RU – 1968). Esse Instituto incorpora uma visão fragmentada em diferentes áreas de conhecimento em várias ciências, que, por sua vez, não integra toda a universidade, tal como na ideia de Francisco Campos.

6.1 EXCURSÕES, PRÁTICAS E CAMPO ENTRE O DITO E O NÃO DITO - DOCUMENTOS HISTÓRICOS DA UnB

Buscando compreender a filosofia educacional da Universidade de Brasília em seu acervo documental histórico, desde a sua concepção e sua fundação, de forma a encontrar indícios de relações com suas práticas educativas e que pudessem servir de base e apoio para as excursões e trabalhos de campo, fizemos uma análise de seus principais documentos orientadores institucionais.

Os documentos institucionais da UnB que investigamos foram:

1) Plano Orientador da Universidade de Brasília

O Plano Orientador da Universidade de Brasília é um documento coposto por 51 páginas, publicado no ano de 1962, à época da criação da UnB, pela Fundação Universidade de Brasília – FUB (instituída pela Lei nº. 3998 de 15 de dezembro do ano de 1961). Nele foram definidas as principais diretrizes, o plano piloto da universidade e estabelecidas as funções básicas da instituição, a saber: ampliar oportunidades de educação, instituir novas orientações profissionais demandadas pela economia brasileira, assessorar o poder público em todas as áreas do conhecimento e contribuir para o desenvolvimento técnico científico do País (FUB, 1962).

2) Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade de Brasília

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é um documento quadrienal, e a versão analisada teve sua vigência iniciada no ano de 2014, com término previsto

para o ano de 2017. Ele foi aprovado em 18 de setembro de 2014, pelo Conselho de Administração da Universidade de Brasília, o qual era presidido pelo então reitor, prof. Ivan Marques de Toledo Camargo (FUB, 2014a).

O documento está organizado em 10 capítulos e possui um total de 112 páginas. Além dos princípios e visões da universidade, apresenta uma proposta com o planejamento geral para o funcionamento da instituição, em todas as suas instâncias administrativas e acadêmicas, para os seus quatro *campi* e centros de serviços da UnB localizados fora dos *campi*.

O PDI é uma proposta de planejamento que, ao término do seu período de vigência, deve ser revisto e, a partir da última versão, elaborado um novo Plano de Desenvolvimento Institucional para o quadriênio subsequente. Como parte integrante do PDI, consta o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), organizado de maneira integrada e consonante com o PDI.

2.1) Projeto Político Pedagógico Institucional

O Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) é um documento orientador da instituição e que deve ser considerado por todos os cursos, nas respectivas coordenações e colegiados, como parâmetro para a elaboração do Projeto Político Pedagógico dos Cursos (PPPC) e dos demais docentes para a elaboração do programa das disciplinas. Na Universidade de Brasília, o PPPI é parte do PDI.

2.2) Estatuto da Universidade de Brasília

O Estatuto e o Regimento Geral da UnB encontram-se reunidos em uma única publicação, de novembro de 2011, com um total de 81 páginas. Essa publicação está dividida em dois blocos ou partes estruturais. O primeiro refere-se ao Estatuto e, o segundo, ao Regimento Geral da UnB (FUB, 2011). Esses documentos contêm os princípios, fundamentos e bases estatutárias e regimentares sobre a organização e o funcionamento de toda a universidade.

Essa publicação única consiste em uma edição com emendas e alterações inseridas no Estatuto e no Regimento Geral, aprovadas pelo Conselho Universitário da UnB, por meio da Resolução nº. 29/2010, de 7 de dezembro de 2010, publicada no Diário Oficial da União – DOU n. 21, de 31 de janeiro de 2011, página 124, Seção 1, e da Resolução nº. 7 de 2011, de 24 maio de 2011, publicado no DOU nº. 125 do dia primeiro de julho de 2011, p. 11, Seção 1 (FUB, 2011).

O Estatuto da Universidade de Brasília está organizado em seis capítulos-títulos, tendo sido publicado no DOU nº 7, de 11 de janeiro de 1994, em sua 8ª edição (FUB, 2011).

3) Regimento Geral da UnB

O Regimento Geral da Universidade de Brasília tem a mesma organização do Estatuto e surge como documento complementar ao Estatuto, sendo formado por seis capítulos-títulos, tendo sido aprovado pela Resolução nº. 015, do ano 2000, do Conselho Diretor da Fundação Universidade de Brasília - FUB, publicada no DOU nº. 80-E, de 25 de Abril do ano 2001.

4) Carta de Serviços da UnB ao Cidadão

A Carta de Serviços da Universidade de Brasília ao Cidadão (CSC) é um documento publicado pela Instituição, em atenção à exigência do Decreto nº. 6.932, de 11 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009), e traz informações referentes aos serviços prestados pela instituição ao cidadão e à sociedade.

A CSC está organizada em 17 capítulos, distribuídos em 146 páginas publicada em um documento elaborado por uma comissão nomeada e instaurada pela Resolução nº. 008, de 24 de fevereiro de 2014, emitida pela reitoria da UnB.

A escolha por caracterizar as percepções e concepções sobre as excursões, expressas nos documentos acima descritos, considerou que esses documentos podem influenciar as escolhas e as práticas profissionais dos docentes dos cursos de formação inicial de professores, sendo determinantes para a constituição dos saberes docentes.

Os documentos passaram por uma primeira leitura, onde realizamos uma demarcação no texto dos trechos que mostraram correspondência com a temática deste trabalho, direta ou indiretamente. Para essa demarcação, fizemos inicialmente uma análise dos dados no texto, de forma a especificar os campos nos quais centraremos maior atenção.

Em cada documento, identificamos aspectos que pudessem ter relação com as excursões, tendo como baliza os seguintes eixos temáticos para busca e análise:

1) Metodologias, modalidades didáticas e estratégias de ensino e de aprendizagem dos cursos de graduação, com foco nas excursões a campo e nas respectivas práticas correlacionadas (estudos do meio, coleta, experimentos, observação, interpretação, entrevistas etc.). Nesse eixo buscaremos identificar como o tema central da pesquisa aparece nos documentos.

2) Conceitos temáticos abordados e que possam estar correlacionados com a prática de Excursões. Por meio desse tema, procuramos identificar ideias que pudessem representar meios ou princípios passíveis de serem empregados para fundamentar a proposição ou a realização de excursões, no âmbito dos cursos de licenciatura.

3) Espaços diversificados de ensino e de aprendizagem – características, potencialidades acadêmicas e formas ou recomendações de uso. Visamos nesse tema identificar como esses espaços são vislumbrados nos documentos, bem como as relações expressas com o ensino e a pesquisa.

4) Papel ou funções dos docentes e dos discentes nos processos de ensino e de aprendizagem. Sobre esse eixo, buscamos identificar se havia evidência na distinção de papéis entre docentes e discentes e quais seriam eles, sem perder de vista a relação entre si.

5) Diretrizes ou orientações didático-metodológicas específicos para os cursos de formação inicial de professores e/ou das áreas de ciências – foco desta pesquisa. Nesse eixo temático, buscamos identificar se é dada alguma atenção especial a esses cursos, no que diz respeito à didática ou à metodologia de ensino e como essa atenção é manifestada.

6) Abordagens que evidenciem preocupação com práticas de ensino diversificada, no que tange aos espaços, recursos e aos meios. Mediante esse eixo, buscamos evidências nos documentos que denotassem atenção e valorização à diversificação das práticas de ensino e como elas aparecem.

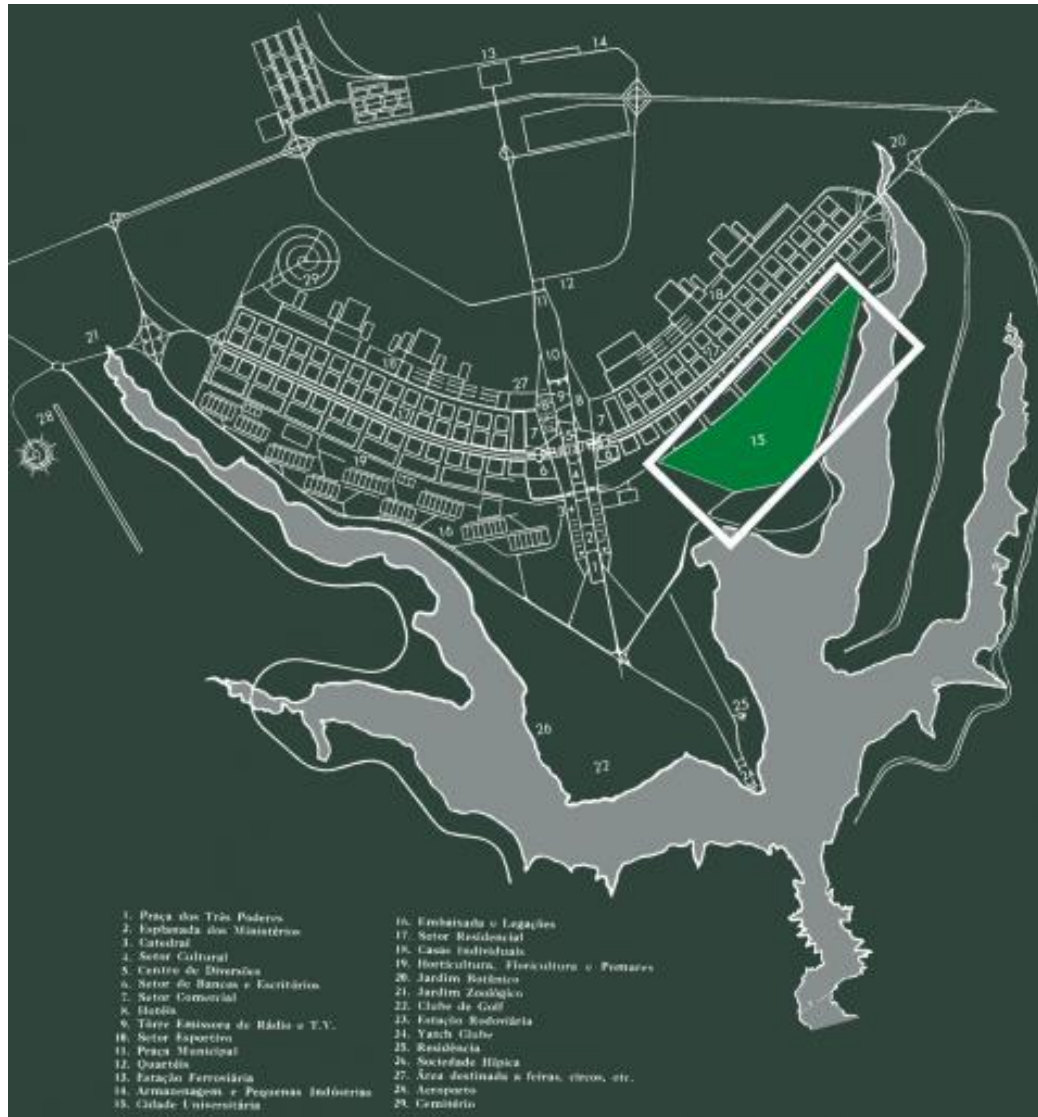
7) Disponibilização ou previsão de oferecimento de recursos que possam subsidiar o desenvolvimento de práticas diversificadas (materiais, equipamentos, veículos de transporte, fundos específicos para fomento etc). A respeito desse tema, buscamos identificar os recursos ou suprimentos, vistos como relevantes para consecução das práticas diversificadas, com base nas demandas, além de descrever como ocorre a distribuição desses recursos.

6.2 PRIMEIROS RABISCOS DE UM IDEÁRIO - O PLANO ORIENTADOR DA UNB

De início, esse documento (FUB, 1962) já possuía um esboço, proposta de mapa do *campus* universitário, situando-o como cidade universitária no Plano Piloto

de Brasília (Figura 40), identificada pelo número 15, em cor verde claro, onde seria criado o *campus* da Universidade de Brasília.

Figura 40 – Mapa do Plano Piloto de Brasília, com destaque



Fonte: FUB (1962)

No entanto, o Plano Orientador da Universidade de Brasília (FUB, 1962) não apresentava qualquer orientação no que diz respeito à didática ou, mesmo, a muitos outros aspectos pedagógicos, haja vista tratar-se de um documento para subsidiar a fundação da universidade, o que requeria reflexões sobre aspectos gerais da estrutura física básica e organizacional da instituição que se pretendia criar.

Ainda assim, havia uma preocupação com o contexto geográfico do *Campus* da UnB, localizado ao lado da sede do comando político e administrativo de Brasília,

conforme observamos na Figura 40. Somado a isso, havia também um Plano Piloto do *campus* da UnB (Figura 41) onde a instituição seria endereçada, bem como a descrição de como o espaço do *campus* estaria organizado.

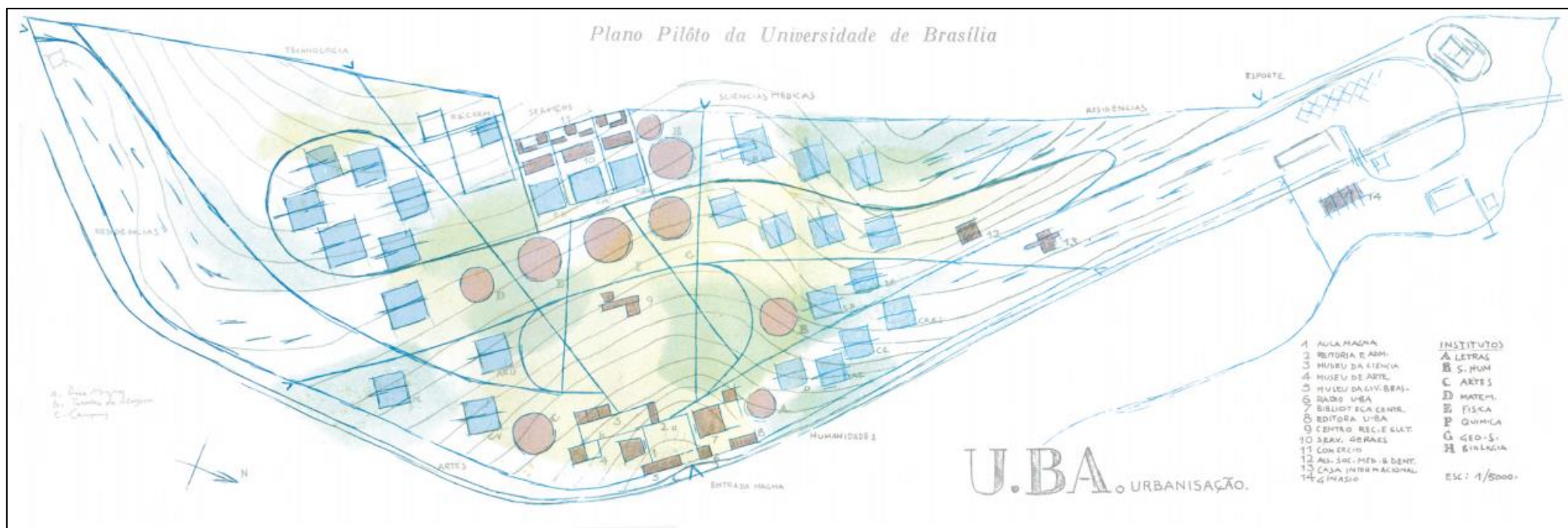
Nessa primeira proposta de mapeamento do *campus* da UnB, houve a preocupação de se instituir a Universidade de Brasília em um *Campus* aberto, cortado por “estradas”, importantes vias da cidade e, conforme o projeto do urbanista Lúcio Costa, deixando “[...] livre todo um conjunto de terrenos, como um vasto parque aberto à população e que será tratado paisagisticamente, com o cuidado de preservar toda a beleza da vegetação original [...]” (FUB, 1962, p. 62), selecionando espécies nativas do Cerrado para serem preservadas como elemento dessa paisagem do campus.

Ainda sobre os espaços do *campus*, o documento aponta que os edifícios com os diferentes órgãos que comporiam a universidade estariam confinados em uma quadra bem definida e com acesso às vias principais. Nesse sentido, o Plano Piloto da UnB acrescenta que

[...] dentro das quadras, assim conformadas, serão compostos os diversos edifícios alternados com jardins, de modo que cada unidade adquira expressão própria e autônoma, dando aos que nela trabalham, o sentimento de que vivem em uma comunidade ordenada, mas permitindo que ao sair, reencontrem no parque geral a paisagem agreste do Cerrado [...](FUB, 1962, p. 62).

Essa organização, privilegiando a manutenção de terrenos abertos e a organização de jardins com espécies nativas, cria uma série de ambientes propícios ao desenvolvimento de estudos e práticas de ensino acerca dos aspectos geológicos, geográficos e biológicos da paisagem, mesmo que esse papel não tenha sido descrito no Plano Diretor (trata-se de uma potencialidade do espaço do local).

Figura 41 – Desenho do Plano Piloto da Universidade de Brasília. As linhas azuis representam as vias principais de acesso



Fonte: FUB (1962), com adaptações - editadas pelo autor

Além disso, entre os órgãos presentes e descritos no Plano Piloto da UnB, há entre os edifícios administrativos, de pesquisa e ensino, a presença de museus, como o Museu de Ciências, o Museu de Artes e o Museu da Civilização Brasileira (FUB, 1962). Sobre esses órgãos, o Plano Diretor descreve que a UnB seria formada também por estruturas complementares, destinadas a funcionar supletivamente como centros de extensão para a cidade e para o país:

[...] O MUSEUM, que compreenderá o Museu de Ciência, o Instituto de Artes e o Museu da Civilização Brasileira. Este último com o objetivo de vincular Brasília às nossas tradições históricas e artísticas e dar aos moradores da nova capital e aos visitantes que a procurarem, uma visão do nosso esforço secular para criar uma civilização [...](FUB, 1962, p.31).

Embora no Plano Diretor da UnB os museus que viriam a constituir o *campus* não tivessem em sua descrição, de forma objetiva, o seu papel e potencial para a divulgação cultural e popularização da ciência, com ações no âmbito da educação não formal e, da mesma forma, também não havia menção a outras ações de ensino, esses órgãos exibem potencial para tal. Nesse contexto, são passíveis de serem utilizados para fins de excursões, podendo funcionar também como “campo”, com fins pedagógicos e de pesquisa, seja para estudantes de cursos da própria universidade, como os de formação de professores, ou de fora da instituição.

Por fim, o Plano Diretor aponta a aquisição de um terreno, a Fazenda Água Limpa, localizada no Núcleo Rural Vargem Bonita e que, na descrição do Plano diretor, seria destinada à instalação da Faculdade de Ciências Agrárias e os Centros de Pesquisa e de Experimentação para o desenvolvimento de tecnologias associadas ao Cerrado (FUB, 1962).

Ainda que o Plano Diretor não relacione a Fazenda Água Limpa como órgão envolvido com os cursos de formação de professores, ele denota uma possível visão daquele espaço como campo para o desenvolvimento de atividades de pesquisa e de ensino, já que ali estaria a Faculdade de Ciências Agrárias da UnB.

6.3 CONTORNOS EM REGISTROS DE PLANOS E PROJETOS - O PDI E O PPPI

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Político Pedagógico (PPPI), embora sejam documentos distintos, são apresentados juntos, tendo em vista que o PDI, por se referir a uma amplitude maior, tem como um de suas partes o PPPI.

Esses documentos não citam as excursões ou qualquer sinonímia dessa terminologia. Entretanto, embora o documento não se refira de forma direta e objetiva ao assunto, ele discorre sobre temas correlatos, como observamos e destacamos a seguir.

O PPPI, parte do PDI, apresenta os “[...] princípios filosóficos e técnico-metodológicos gerais que norteiam as práticas acadêmicas e a organização didático-pedagógica da universidade [...]” (FUB, 2014a; p. 30).

No corpo do texto, ainda no que concerne aos princípios norteadores das práticas da universidade, há uma primeira citação sobre a interdisciplinaridade e sua relação com a dinâmica curricular, onde é mencionada a orientação para “busca pela diversidade, pela criatividade e pela troca de conhecimento” (FUB, 2014a, p.31).

O fato do documento expressar uma orientação em torno da busca pela diversidade e criatividade em prol do desenvolvimento da interdisciplinaridade dá margem a contemplar a inclusão de diferentes práticas didático-pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento da interdisciplinaridade, o que inclui modalidades didáticas, como as excursões, seja de natureza científica para a pesquisa, seja didática, com finalidade pedagógica.

Ainda em seus princípios, o PPPI aponta, também, que a interdisciplinaridade e a dinâmica curricular “implica na articulação e integração de diferentes instâncias que existem na Universidade, tais como os diferentes campos de conhecimento e os diferentes contextos pedagógico, acadêmico, administrativo e social” (FUB, 2014a, p. 31).

Dessa forma, ao relacionar a interdisciplinaridade com a articulação e integração das diversas instâncias, seja as áreas de conhecimento, sejam os contextos, o documento mais uma vez abre brecha para traçarmos uma possibilidade de correlação com as excursões, uma vez que são práticas que perpassam os diferentes contextos citados.

No tópico referente à responsabilidade social, o documento apresenta, entre outros fatores, preocupação com a temática ambiental. Nesse sentido, aponta que a UnB tem-se empenhado para que esses temas façam parte do cotidiano da universidade e expressa uma delimitação de uma concepção de meio ambiente.

Na Instituição, reconhece-se que o meio ambiente reúne elementos de natureza ecológica, social, econômica e política, cujas relações devem fazer parte das dinâmicas de ensino, pesquisa e extensão. São diversos os esforços em prol do meio

ambiente, os quais se destacam: incorporação de disciplinas relacionadas à responsabilidade socioambiental e criação de novos cursos com o objetivo de formar profissionais com visão interdisciplinar sobre o meio ambiente e a necessidade de sua preservação, conservação, proteção e uso sustentável. (FUB, 2014a p.41).

A concepção de meio ambiente que deve fazer parte do processo de ensino apontada no documento envolve um sentido amplo e engloba tanto contextos ecológicos-naturais, quanto aqueles de natureza antrópica, como o social, o econômico e o político. Sobre esse assunto, é apontado ainda que a UnB pretende “[...] desenvolver competência em diversas linhas de pesquisa tendo o meio ambiente como objeto de estudo [...]” (FUB, 2014a, p.42).

Essa concepção vai ao encontro das diferentes possibilidades de contextos e focos para o desenvolvimento das atividades relacionadas às excursões, ainda que não estejam diretamente descritas no texto. Além disso, acreditamos que esse tipo de atividade consiste em uma importante estratégia, com potencial para contribuir com o desenvolvimento da competência citada.

Ao descrever a organização da instituição, no tópico sobre o seu funcionamento, com a composição e a administração superior, bem como na descrição dos espaços, o documento apresenta e faz uma breve descrição física da Fazenda Água Limpa da UnB (FAL/UnB). Parte de sua área corresponde a um dos núcleos da Reserva da Biosfera do Cerrado e delimita também a área que pode ser utilizada para atividades de ensino: “[...] da área total da fazenda, 50% são destinados à preservação. O restante, à prática de ensino, pesquisa e extensão [...]” (FUB, 2014a, p.63).

A descrição da Fazenda e sua finalidade como espaço para ensino, pesquisa e extensão também está presente na Carta de Serviços da UnB ao Cidadão (FUB, 2014b). Esse é o único momento em que o documento faz referência a um espaço fora de sala e do *Campus* Darcy Ribeiro para realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Nesse trecho, fica evidente que o PPPI contempla a realização de atividades de ensino no campo, como atividade diversificada da sala de aula e do *Campus* Universitário Darcy Ribeiro. Depreende-se que, para a realização das atividades de ensino, pesquisa e extensão, por parte dos estudantes da universidade, faz-se necessária a realização de excursões. Logo, o campo é claramente identificado como

espaço pedagógico e de pesquisa na organização administrativa da universidade e que, por sua vez, demanda excursões.

Mais adiante, o texto destaca as unidades acadêmicas que se destacam na utilização da Fazenda Água Limpa para realização desses tipos de atividades. Entre elas, cita o Instituto de Ciências Biológicas (IB), o Instituto de Geologia (IG) e o Departamento de Física (FIS), entre outros (FUB, 2014a). Vale ressaltar que estas três unidades acadêmicas, o IB, o IG e o FIS, oferecem disciplinas para cursos de Licenciatura da UnB, em especial, a Licenciatura em Ciências Biológicas, a Licenciatura em Química, a Licenciatura em Geografia e a Licenciatura em Física – cursos que formam professores para atuação da educação básica (Ensinos Fundamental e Médio).

Sobre o potencial da Fazenda Água Limpa, o documento expressa que a FAL:

“[...] oferece um potencial técnico/científico natural, possibilitando estudos climáticos, da flora e fauna silvestres, pedológicos, limnológicos, geológicos, além de estudos nas áreas de: Zootecnia (com pequenos, médios e grandes animais); Fitotecnia (com culturas de ciclo curto, anual e perene); Silvicultura e manejo florestal; Irrigação; Drenagem; Armazenamento; Educação ambiental; Primatologia; Farmácia; Arquitetura; e entre outros [...] (UnB, 2014a, p.62-63).

Notamos que o documento enfatiza algumas áreas, possivelmente, aquelas sobre as quais há uma maior frequência de estudos, seja para pesquisa, ensino ou extensão. Embora nem todas as áreas citadas possam estar relacionadas diretamente à formação de professores de educação básica, mas de outros profissionais, há referência a algumas que estão relacionadas diretamente com o currículo de alguns cursos de licenciatura, como os estudos climáticos, da biodiversidade, limnológicos, pedológicos e geológicos (FUB, 2014a).

Ressaltamos ainda que o texto sinaliza para o fato de haver o desenvolvimento de atividade educativa. Nesse caso, na área de Educação Ambiental. Porém, não há qualquer detalhamento sobre onde, na FAL, ocorrem tais atividades, tampouco sobre os cursos/estudantes envolvidos e o que é desenvolvido.

6.4 OS CORRIMÕES DE UMA TRILHA - ESTATUTO E O REGIMENTO GERAL DA UnB

O Estatuto e o Regimento Geral, dadas as suas finalidades, não adentram com profundidade nas questões de natureza pedagógica. Entretanto, ao passo que devem cumprir a função de estabelecer os caminhos e os limites normativos estatutários e regimentais, acabam tendo que recorrer aos seus princípios fundamentais que também norteiam o PPPI.

Dessa forma, o Estatuto da Universidade de Brasília dispõe em seu Artigo 4º que a UnB desenvolve suas atividades de acordo com os seguintes princípios:

“[...] III - indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão; IV - universalidade do conhecimento e fomento à interdisciplinaridade; [...] XII - compromisso com a paz, com a defesa dos direitos humanos e com a preservação do meio ambiente. [...]” (FUB, 2014a, p. 9 -10).

Ao assumir, no estatuto, o caráter indissociável entre o ensino, a pesquisa e a extensão na universidade, a interdisciplinaridade como princípio a ser promovido, além da preservação do meio ambiente, a universidade estabelece como premissa valores a questões que estão altamente imbricadas com diferentes práticas educativas e de pesquisa que podem ser desenvolvidas nas excursões.

Já no capítulo V, que trata dos Órgãos Complementares e Centros da UnB, o Art. 40 estabelece que “aos Órgãos Complementares competem atividades de caráter permanente de apoio, necessárias ao desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão. [...]” (p. 22). Complementando essa caracterização, o Art. 41, inciso IV, define que entre os órgãos complementares está a Fazenda Água Limpa (FUB, 2014a).

Assim, depreende-se das ideias contidas nos artigos 40 e 41 que as ditas “atividades de caráter permanente” são necessárias ao desenvolvimento do ensino e da pesquisa, ou seja, uma condição para que a pesquisa e o ensino se desenvolvam. Essa concepção é reforçada pelo fato de tais atividades terem de ter caráter permanente. Em seguida, apresenta a Fazenda Água Limpa como órgão complementar. Logo, depreende-se que compete à FAL o desenvolvimento de atividades de ensino e pesquisa em caráter permanente, segundo o Estatuto.

O Regimento Geral da UnB está organizado de forma muito semelhante ao Estatuto, dada a sua função complementar ao primeiro documento. Nesse contexto,

o Regimento Geral dispõe os mesmos princípios já destacados e presentes no Estatuto, fato que vem enfatizar e corroborar o valor dado às questões comumente associadas a atividades desenvolvidas em excursões, citadas anteriormente, no âmbito do Estatuto.

6.5 NOS COMPROMISSOS DE UM LUGAR - CARTA DE SERVIÇOS DA UnB AO CIDADÃO

A Carta de Serviços da UnB ao Cidadão (FUB 2014b), ao abordar os valores institucionais que estão na guisa do funcionamento da Universidade e de sua missão estratégica, estabelece que eles direcionam as ações institucionais para um padrão de comportamento individual e institucional, destacando, entre eles:

“[...] d) compromisso público com: [...] o desenvolvimento cultural, artístico, científico, tecnológico e socioeconômico local, nacional e global; [...] a responsabilidade socioambiental [...] e) Universidade como espaço para a valorização de diálogo entre diferentes saberes; [...]” (FUB, 2014b, p. 17).

Assim, à medida que a UnB admite o compromisso público com o desenvolvimento regional, como foi citado, assume – como um de seus valores –, a responsabilidade socioambiental e valoriza o diálogo entre saberes. Ela abre as portas para o desenvolvimento de um leque de ações pedagógicas e de pesquisa que podem contribuir com esses compromissos, de forma a honrar tais valores. Entre essas ações pedagógicas e de pesquisa estão as excursões.

A concepção do modelo de universidade presente no projeto da Universidade de Brasília tem fortes semelhanças com elementos da proposta de reforma universitária por Francisco Campos, da década de 1930, porém, se afasta de sua nuance filosófica e nos distancia de seus princípios, como já foi discutido sobre o rompimento da Reforma Universitária de 1968, que "deu origem" à já nascida UnB.

Os diferentes documentos analisados evidenciaram a preocupação com aspectos pedagógicos relacionados ao ensino, como com a interdisciplinaridade, a responsabilidade socioambiental e a criatividade e diversificação das práticas educativas, questões em que as excursões como analisadas neste trabalho podem estar estritamente relacionadas.

Outro fator correlacionado às excursões diz respeito aos espaços educativos, onde a instituição, na sua fundação, privilegiou a diversificação dos espaços de ensino e aprendizagem - espaços esses dentro ou fora do *Campus* Universitário Darcy Ribeiro, que têm potencial para a realização de excursões de campo, de natureza pedagógica ou científica.

Nesse contexto, merece destaque os museus da universidade e a Fazenda Água Limpa. Esta última tendo sido instituída desde a fundação da universidade como espaço para pesquisa e para realização de aulas práticas, como descreveremos a seguir.

6.6 NUANCES DAS EXCURSÕES A CAMPO NA CONCEPÇÃO INICIAL DA UnB

6.6.1 Práticas de Ensino

Há menção a práticas de ensino somente no PDI e no PPPI, citando a importância dos “princípios filosóficos e técnico-metodológicos gerais que norteiam as práticas acadêmicas e a organização didático-pedagógica da universidade” (FUB, 2014a; p. 30). Entretanto, sem citar ou descrever estratégias, metodologias, técnicas, modalidades didáticas ou qualquer orientação específica sobre as mesmas, tampouco no que diz respeito às excursões a campo, fato também observado nos demais documentos pesquisados, mesmo no contexto de cursos da área de ciências ou de formação de professores.

Tendo em vista a forte influência do pragmatismo deweyano nas raízes formativas dos idealizadores da UnB, em especial, aquelas explicitadas por Teixeira (2006), onde ele explicita as lógicas da filosofia deweyana, referindo-se inclusive a transformações em termos metodológicos, das práticas de ensino e formação.

Além disso, com os movimentos educacionais que levaram à Reforma Universitária (1964), esperávamos que houvesse referências mais explicitadas quanto à diversidade de práticas de ensino, especialmente no PPPI, por sua função basilar, com os princípios pedagógicos à instituição.

Por fim, nesse âmbito, acreditamos que as práticas de ensino foram ocultadas por força de terem sido consideradas como aspectos específicos e de natureza distinta e peculiar às áreas de saber de cada curso ou representação da organização, defendida por Ribeiro (2014, 1991), em institutos e departamento da universidade, em

especial aqueles centrais à universidade, onde tais práticas, como as excursões, são tradicionalmente mais comuns, como nas ciências humanas, biológicas e nas geociências.

6.6.2 Importância da Interdisciplinaridade

Da ausência de especificações quanto às práticas, observamos que há um recorrente apelo a uma visão e abordagem da interdisciplinaridade no ensino, o que pode ter reflexos na natureza das práticas, inclusive nas excursões a campo.

Apesar de não se ater às metodologias, no que concerne aos princípios norteadores das práticas da universidade, o PPPI infere quanto a relevância da interdisciplinaridade e sua relação com a dinâmica curricular, onde é mencionada a orientação para “busca pela diversidade, pela criatividade e pela troca de conhecimento” (FUB, 2014a, p.31).

O fato do PDI e PPPI expressarem uma orientação em torno da busca pela diversidade e criatividade em prol do desenvolvimento da interdisciplinaridade dá margem a contemplar a inclusão de diferentes práticas didático-pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento da interdisciplinaridade. Isso inclui diferentes estratégias metodológicas, como as excursões a campo.

Ainda em seus princípios, o documento aponta, ainda, que a interdisciplinaridade e a dinâmica curricular está relacionada à articulação e à integração de diferentes instâncias que existem na Universidade, tais como os diversos campos de conhecimento e os diferentes contextos pedagógico, acadêmico, administrativo e social (FUB, 2014a,).

Dessa forma, ao relacionar a interdisciplinaridade com a articulação e integração das diferentes instâncias, sejam as áreas de conhecimento, sejam os contextos, o documento mais uma vez abre brecha para traçarmos uma possibilidade de correlação com as excursões a campo, uma vez serem práticas que perpassam os diferentes contextos citados.

O foco na interdisciplinaridade também se faz presente no Estatuto e no Regimento da Universidade, ao dispor, em seu Artigo 4º, inciso IV, que a UnB desenvolve suas atividades de acordo com os seguintes princípios: “universalidade do conhecimento e fomento à interdisciplinaridade” (FUB, 2014a, p. 9 -10) e na CSC, ao abordar os valores institucionais que estão na guisa do funcionamento da

instituição e de sua missão estratégica, destacando a UnB como “espaço para a valorização de diálogo entre diferentes saberes” (FUB, 2014b, p. 17).

Ao assumir no Estatuto a interdisciplinaridade como algo a ser fomentado, a universidade atribui valor normativo a essa temática para o funcionamento de toda a Instituição. E isso pode contribuir para o planejamento e o desenvolvimento das excursões a campo e repercutir na sua abordagem.

Apesar de o CSC não citar o conceito de interdisciplinaridade, há indícios da valorização da temática, uma vez que manifesta a valorização do diálogo entre os saberes, uma característica do tema. O olhar interdisciplinar é elemento importante para que possamos enxergar no campo, em seus diversos espaços, potencialidades para o desenvolvimento de práticas, como as excursões, um dos métodos de ensino também referendadas pelos princípios pedagógicos da didática de Dewey (1980), ainda que essas, na universidade, estejam mais restritas a objetos específicos da construção de saberes próprios de cada área disciplinar, como nos trabalhos de campo.

Ademais, a interdisciplinaridade, conforme concebida por Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) e Bittencourt (2011), está fortemente relacionada com a concepção dos estudos do meio, como parte de sua característica, como abordagem na prática educativa envolvendo excursões a campo para a formação na educação básica.

6.6.3 Realidade Socioambiental e Meio Ambiente

Abrindo perspectiva para a atenção com as diferentes dimensões socioculturais e ambientais do espaço, percebemos que preocupação com o meio ambiente e a realidade socioambiental nos documentos analisados aparece de forma que também pode se correlacionar com a fundamentação das práticas com excursões a campo.

No tópico referente à responsabilidade social, o PDI e o PPPI apresentam, entre outros fatores, preocupação com a temática ambiental. E, nesse sentido, destacam que a UnB tem-se empenhado para que esses temas façam parte do cotidiano da Universidade, reconhecendo, na Instituição, que o meio ambiente “reúne elementos de natureza ecológica, social, econômica e política, cujas relações devem fazer parte da dinâmica de ensino” (FUB, 2014a p.41).

A concepção de meio ambiente que deve fazer parte do processo de ensino, apontada no documento, envolve um sentido amplo e que engloba tanto contextos ecológico-naturais, quanto aqueles de natureza antrópica, como o social, o econômico e o político

Essa concepção vai ao encontro das diferentes possibilidades de contextos-focos para o desenvolvimento das atividades relacionadas às excursões, ainda que não estejam diretamente descritas no texto. Além disso, acreditamos que esse tipo de atividade consiste em uma importante estratégia, com potencial para contribuir com o desenvolvimento da competência citada.

O PPPI acrescenta ainda que são diversos os esforços em prol do meio ambiente, quais sejam: incorporação de disciplinas relacionadas à temática socioambiental como objeto de estudo, “criação de novos cursos com o objetivo de formar profissionais com visão interdisciplinar sobre o meio ambiente e a necessidade de sua preservação, conservação, proteção e uso sustentável” (FUB, 2014a, p.41).

Disciplinas e cursos relacionados à questão socioambiental podem contemplar as excursões a campo como uma importante estratégia metodológica para propiciar o desenvolvimento de diferentes atividades de ensino e de aprendizagem acerca de sua temática, dada a sua potencialidade de aproximação, ou mesmo inserção na realidade socioambiental.

De forma semelhante ao PDI e ao PPPI, o Estatuto e o Regimento da UnB também denotam atenção à temática ambiental, ao selar o “compromisso com a paz, com a defesa dos direitos humanos e com a preservação do meio ambiente” (FUB, 2014a, p. 9-10). Já a CSC destaca objetivamente o compromisso público e a responsabilidade socioambiental da UnB (FUB, 2014b).

Ao se apropriar desses compromissos socioambientais, esses documentos consolidam essa temática de forma regulamentar. Essa realidade também pode fundamentar a promoção de excursões a campo como estratégias para se alcançar esses fins no âmbito de seus cursos, em uma concepção próxima àquela defendida por Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) e Bittencourt (2011) a respeito dos estudos do meio.

Além disso, a UnB abre as portas para o desenvolvimento de um leque de ações pedagógicas e de pesquisa e que podem contribuir para com esses compromissos, de forma a honrar tais valores. Entre essas ações pedagógicas e de

pesquisa, estão aquelas que envolvem excursões a campo, com trabalhos de campo das diferentes áreas, entre outras atividades possíveis com as excursões.

6.6.4 Espaços Diversificados de Ensino dentro do *Campus*

O Plano Orientador da Universidade de Brasília (FUB, 1962) não apresenta qualquer orientação no que diz respeito à didática ou mesmo a muitos outros aspectos pedagógicos. Contudo, essa realidade não é estranha, uma vez se tratar de um documento básico e com a finalidade de subsidiar a fundação da UnB, o que requeria reflexões sobre aspectos gerais da estrutura física básica e organizacional da instituição que se pretendia criar.

Destarte, esse documento já possuía uma proposta de mapa do *campus* universitário, situando-o (cidade universitária com 4 km²) na cidade de Brasília e, depois, um Plano Piloto do *campus* da UnB, onde a instituição seria endereçada, bem como a descrição de como o espaço estaria organizado.

Nessa primeira proposta de mapeamento do *campus* da UnB, houve a preocupação de se instituir a Universidade de Brasília em um *campus* aberto, cortado por “estradas”, importantes vias da cidade e, conforme o projeto do urbanista Lúcio Costa, deixando “livre todo um conjunto de terrenos, como um vasto parque aberto à população e que será tratado paisagisticamente, com o cuidado de preservar toda a beleza da vegetação original” (FUB, 1962, p. 62), selecionando espécies nativas para serem preservadas na paisagem local.

Ainda sobre os espaços do *campus*, o documento aponta que os edifícios com os diferentes órgãos que comporiam a universidade estariam confinados em uma quadra bem definida e com acesso às vias principais. Nesse sentido, o Plano Piloto da UnB destaca a amplitude das quadras, assim conformadas com os diversos edifícios alternados com jardins, cada elemento da paisagem com expressão própria e autônoma, permitindo aos transeuntes do lugar o sentimento de que vivem em uma comunidade ordenada, mas possibilitando que, ao sair, reencontrem no parque geral a paisagem nativa da região (FUB, 1962).

Essa organização, privilegiando a manutenção de terrenos abertos e a organização de jardins com espécies nativas, cria uma série de ambientes propícios ao desenvolvimento de excursões didáticas no próprio *campus*, acerca dos aspectos

históricos, geológicos, geográficos e biológicos da paisagem, mesmo que esse papel não tenha sido mencionado no Plano Diretor.

Consideramos que se trata de uma potencialidade dessa forma de organização do espaço do *campus* universitário, vistos os contextos paisagístico e arquitetônico como espaços de vivência, realidade que também é comum a outros *campi* universitários brasileiros (PINTO; BUFFA, 2009). Essa atenção especial com a descrição desses espaços “abertos” só está ausente nos demais documentos pesquisados, estando presente apenas no Plano Diretor da UnB (FUB, 1962).

Entre as edificações, entre os órgãos presentes e descritos no Plano Diretor da UnB, há a presença de museus, como o Museu de Ciências, o Museu de Artes e o Museu da Civilização Brasileira (FUB, 1962). Os museus, como concebidos no Plano Orientador, sofreram transformações e não foram completamente implantados. Porém, a menção a eles como órgãos e serviços complementares institucionais também está presente nos demais documentos analisados PDI, PPPI (FUB, 2014a), Estatuto e Regimento da UnB (FUB, 2011).

Embora nesses documentos os museus que viriam a constituir o *campus* não tivessem de forma objetiva em sua descrição, o seu papel e forma de uso para o ensino superior, destacamos que os mesmos exibem potencial para tanto. No próprio ensino superior da UnB, esses museus podem se constituir em espaço para realização de excursões didáticas em diferentes áreas.

6.6.5 Muito Além do *Campus* – Um Grande Campo na Fazenda

Ainda no que se refere aos espaços da Universidade de Brasília, percebemos a atenção dedicada ao terreno obtido com finalidade específica associada a estudos e trabalhos de campo da UnB, dependendo, necessariamente de excursões a campo para sua utilização, haja vista ser uma área localizada à distância do *Campus* Universitário Darcy Ribeiro, como corpo principal e central da universidade.

O Plano Diretor da UnB apresenta a aquisição de um terreno, a Fazenda Água Limpa (FAL), localizada no Núcleo Rural Vargem Bonita do Distrito Federal. Na descrição do Plano diretor, ela seria destinada à instalação da Faculdade de Ciências Agrárias e a Centros de Pesquisa e de Experimentação para o desenvolvimento de tecnologias associadas ao bioma típico da região, o Cerrado (FUB, 1962).

A FAL está situada a 28 Km do Campus Universitário Darcy Ribeiro, da UnB, e possui 4500 hectares. Ainda que o Plano Diretor não relacione a Fazenda Água Limpa como órgão envolvido com os cursos de formação de professores, ele denota uma possível visão daquele espaço como campo para o desenvolvimento de atividades de pesquisa e de ensino, já que ali estaria a Faculdade de Ciências Agrárias da UnB.

Já o PDI e o PPPI, ao descreverem a organização da instituição, no tópico sobre o seu funcionamento, com a composição e a administração superior, bem como na descrição dos espaços, apresentam e fazem uma breve descrição física da Fazenda Água Limpa da UnB (FAL/UnB). Apontam parte da área como um dos núcleos da Reserva da Biosfera do Cerrado e delimitam também a área que pode ser utilizada para atividades de ensino: “da área total da fazenda, 50% são destinados à preservação. O restante, à prática de ensino, pesquisa e extensão” (FUB, 2014a, p.63).

No Estatuto e no Regimento da UnB, Capítulo V, que trata dos Órgãos Complementares e Centros da UnB, o artigo 40 estabelece que “aos Órgãos Complementares competem atividades de caráter permanente de apoio, necessárias ao desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão” (FUB, 2014a, p. 22). Complementando essa caracterização, o artigo 41, inciso IV, define que entre os órgãos complementares está a Fazenda Água Limpa (FUB, 2014a).

Assim, depreende-se das ideias contidas nos artigos 40 e 41 que as ditas “atividades de caráter permanente” [sic] são necessárias ao desenvolvimento do ensino e da pesquisa, ou seja, uma condição para que a pesquisa e o ensino se desenvolvam. Essa concepção é reforçada pelo fato de tais atividades configurarem-se pelo caráter permanente. Em seguida, apresentam a Fazenda Água Limpa como órgão complementar. Logo, compete à FAL o desenvolvimento de atividades de ensino e de pesquisa em caráter permanente, segundo o Estatuto.

A descrição da Fazenda e de sua finalidade como espaço para ensino, pesquisa e extensão também está presente na CSC (FUB, 2014b), sendo esse, o único momento em que tal documento faz referência a um espaço fora de sala e do *Campus* Darcy Ribeiro para realização de atividades de ensino, pesquisa e de extensão.

Fica evidente, que o PDI, PPPI, CSC, Estatuto e Regimento da UnB contemplam a realização de atividades de ensino no campo como atividade diversificada da sala de aula e do *Campus* Universitário Darcy Ribeiro. Depreende-se

que, para realização das atividades de ensino, pesquisa e extensão, por parte dos estudantes da universidade, faz-se necessária a realização de excursões. Logo, o campo da FAL é claramente identificado como espaço pedagógico e de pesquisa na organização administrativa da universidade e que, por sua vez, demanda excursões (didáticas) nos cursos.

Em outro trecho do PDI e do PPPI, o texto aponta as unidades acadêmicas que se destacam na utilização da Fazenda Água Limpa para realização desses tipos de atividades, entre elas, cita o Instituto de Ciências Biológicas, o Instituto de Geologia e o Departamento de Física, entre outros (FUB, 2014a).

Vale ressaltar que estas três unidades acadêmicas oferecem disciplinas para cursos de formação inicial de professores da UnB, em especial, o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, a Licenciatura em Química, a Licenciatura em Geografia e a Licenciatura em Física – cursos que formam professores para atuação na educação básica brasileira (Ensinos Fundamental e Médio).

Sobre a Fazenda Água Limpa, o documento expressa que ela oferece um potencial técnico/científico natural, possibilitando estudos climáticos, da flora e fauna silvestres, pedológicos, limnológicos, geológicos, estudos de agropecuários, florestais, de educação ambiental, entre outros (FUB, 2014a).

Notamos que o documento enfatiza algumas áreas, possivelmente, aquelas sobre as quais há uma maior frequência de estudos, seja para pesquisa, ensino ou extensão. Embora nem todas as áreas citadas possam estar relacionadas diretamente à formação de professores de educação básica, mas de outros profissionais, há citação de algumas que estão relacionadas diretamente com o currículo de alguns cursos de licenciatura, como os estudos climáticos, da biodiversidade, limnológicos, pedológicos e geológicos (FUB, 2014a).

Ressaltamos ainda, que o texto sinaliza para o fato de haver o desenvolvimento de atividade educativa. Nesse caso, na área de Educação Ambiental. Porém, não há qualquer detalhamento sobre onde, na FAL, ocorrem tais atividades, tampouco sobre os cursos/estudantes envolvidos e o que é desenvolvido.

Nesse sentido, acreditamos que a FAL, juntamente como os amplos espaços do *Campus* Universitário da UnB, revela parte do seu currículo oculto, usando aqui a definição de “Programas” de Escolano (2011) para educação, com a ideia de integração dos espaços convencionais com aqueles além dos convencionais, no âmbito da concepção da universidade e que está fortemente associada com as ideias

que defendemos em torno da excursões a campo em suas múltiplas configurações, em termos de atividades ou trabalhos a serem realizados no campo.

7 EXPEDIÇÕES NO PERFIL DE UMA PROFISSÃO - A FORMAÇÃO SUPERIOR

Como já foi indicado inicialmente, procuramos dar maior atenção àqueles aspectos que contribuem para a compreensão da tese como um todo integrado e coerente com os métodos de pesquisa escolhidos. Nesse sentido, ressaltamos uma maior atenção à minha experiência com o tema na UnB, local onde me formei como biólogo e como professor de Biologia e de Ciências da Educação Básica, onde fiz o curso de Mestrado e trabalhei como professor substituto.

Acreditamos que o contexto histórico e espacial do *Campus* Universitário Darcy Ribeiro, da UnB e da Fazenda Água Limpa, como lugar da universidade fora do *campus*, desde a sua concepção até a sua organização geográfica, pode ter sido influenciado pela então pedagogia progressista, da escola nova, ou “dialogando” com alguns de seus aspectos filosóficos, cujo surgimento aqui no Brasil sofreu forte influência da filosofia deweyana, especialmente por parte de Anísio Teixeira, que estudou com Dewey nos EUA e pelo qual construiu a base de sua visão educacional (BARBOSA, 2015).

Antes de adentrar nesse contexto diretamente, cabe retomar um pouco das inquietações que nos envolveram nesse processo de mudança e os desdobramentos até a entrada à UnB.

Com o término da educação básica, lembro-me de estar bastante em dúvida em qual curso eu me inscreveria para fazer os exames vestibulares da Universidade de Brasília. A dúvida residia entre dois cursos, o de Ciência Biológicas e o de Geografia.

Na minha experiência de estudante com educação básica, sempre gostei muito das aulas de Geografia e do conteúdo estudado. Em relação à Biologia, foi um pouco diferente. Eu gostava do objeto de estudo, mas não me sentia tão atraído pelas aulas, embora não tivesse qualquer ressentimento pessoal que me tenha marcado quanto aos professores dos diferentes componentes curriculares.

Ao refletirmos sobre a questão no presente, consideramos que tal situação se dava em função, principalmente, da quantidade de conceitos biológicos associados ao ensino de biologia, em sua prática de classificar e que reflete um pouco de sua história, no contexto da educação científica escolar (GOODSON; MARSH, 2000; GOODSON, 1997; 1993).

Assim, como parte da experiência formativa com aqueles que foram meus professores de Biologia na educação básica, tal como os dos demais componentes curriculares, acreditamos que possivelmente suas escolhas, seus critérios, bem como métodos, construídos ao longo de suas trajetórias formativas e profissionais, especialmente a nível conceitual-técnico e de sua transposição didática estavam fortemente relacionadas com as construções em formação profissional, como parte da cultura formativa. Neste sentido essa ideia dialoga com as visões dos trabalhos de Escolano (2017 e 2000), que também abordou conjuntamente com Frago (1998), ao considerarmos que tais práticas passam a ser integrados à escola, como parte do currículo e cultura escolar. É no contexto dessa cultura formativa escolar que percebemos que alguns daqueles conceitos em estudo faziam pouco sentido para mim – o sujeito estudante de educação básica.

Considerando essas perspectivas, decidi por me inscrever para o vestibular do curso de Geografia na UnB e do curso de Ciências Biológicas da Universidade Católica de Brasília (UCB). Com os resultados do exame, não fui aprovado para Geografia na UnB, mas acabei sendo aprovado para Biologia na UCB.

Na UCB, por se tratar do antigo curso de “Licenciatura Curta em Ciências”, fiz algumas disciplinas biológicas introdutórias, nas quais foram desenvolvidas algumas excursões a campo, a saber: Geologia Geral, Biologia Vegetal, Educação Ambiental e Ecologia, ficando apenas por três períodos letivos.

No período de minha formação acadêmica na UCB, diferentes espaços do *campus* universitário foram empregados em excursões, como locais de atividades de campo, ou em extensão ao que foi feito fora deste. As excursões a campo se realizaram tais como todas as demais, com suas singularidades típicas, enquanto fenômeno da experiência, mas com algumas semelhanças entre as fases de estudos nas duas instituições, UCB e UnB, conforme nos reportaremos.

Na disciplina de biologia vegetal, da Licenciatura em Biologia na UCB, com a professora Sueli Gomes, fizemos duas atividades de campo nos arredores dos prédios da universidade.

Embora de dimensão espacial bem inferior, quando comparado ao da UnB, a UCB possuía um *campus* novo, localizado em Taguatinga, e que era relativamente grande e com muitos espaços abertos e livres, conservando fragmentos da vegetação nativa do Cerrado. Além disso, o lugar contava com uma área relativamente extensa, à frente da instituição, com canteiros de jardins e de arborização, concebendo um

projeto paisagístico que incorporava espécies nativas e exóticas em sua ornamentação.

Embora de frequência bastante inferior, quando comparado às experiências no contexto da UnB, esses espaços também eram usados para excursões e trabalhos de campo, envolvendo diferentes lugares nas proximidades dos prédios de sala de aula, no interior do campus da UCB.

7.1 NOVOS CANTOS E SEUS ENCANTOS - O *CAMPUS* DARCY

O *Campus* Universitário Darcy Ribeiro, tal como em sua concepção da fundação da Universidade de Brasília, seria formado por diversos e amplos espaços entre as edificações; comportando jardins, áreas de convivência e de integração entre as unidades acadêmicas. Essa configuração traz um conceito de movimento universitário que nos remete à ideia de “movimento” defendido por Westbrook e Teixeira (2010) como o sentido que depreendia da noção de experiência, como reconstrução em educação, da filosofia deweyana, que faz menção à relação com os espaços, na sua dimensão para a educação (DEWEY, 2010).

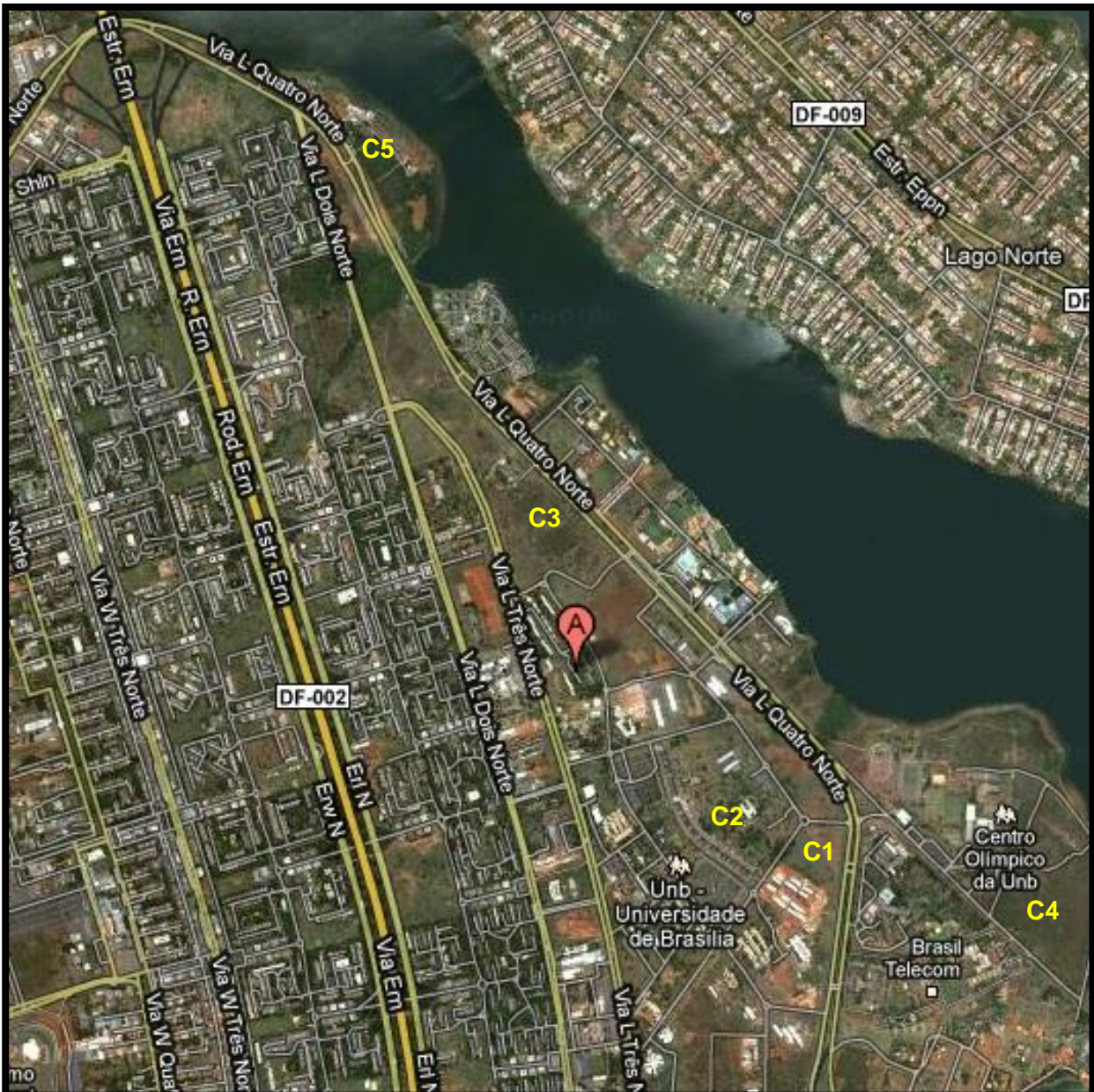
Entre as áreas dentro do *Campus* Darcy Ribeiro, havia uma que era mais comumente utilizada, conhecida como “matinha do C.O.”. O apelido devia-se ao espaço utilizado para excursão e atividade de campo estar localizado em uma área de Cerrado, ao lado do Centro Olímpico da UnB (C.O.) e da Casa do Estudante Universitário (CEU). Dadas as condições e proximidade do *campus*, era comum termos “aula de campo” nessa localidade em disciplinas de diferentes áreas.

Tratava-se de um fragmento de cerrado, com trilhas em vegetação de cerrado *stricto sensu*, que estava situada entre o *Campus* Universitário Darcy Ribeiro, a sede do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente de Brasília, o IBAMA e o Lago Paranoá (Figura 42, C4).

Por se tratar de uma área mais isolada, distante das vias comuns de tráfegos de pessoas e de automóveis, ela era a mais usada dentro do *campus* para a observação e coleta de animais, especialmente, invertebrados, bem como para a realização de experimentos de campo a curto e médio prazos, no caso de excursões da área de ecologia, fato que observávamos por meio das sinalizações e demarcações com fitas e tutores.

No *Campus* Universitário, havia uma área de cerrado *stricto sensu*, chamada de “arboreto” (Figura 42, C3). Essa área era utilizada, eventualmente, em atividades de disciplinas da área da botânica, principalmente, por se tratar de uma área de Cerrado.

Figura 42 – Imagem de satélite de parte do *Campus* Universitário Darcy Ribeiro. Os pontos marcados (C1, C2, C3, C4 e C5) referem-se a pontos de destino para excursões e trabalhos de campo.



Fonte: WIKIMAPIA (2018)

Na mesma gleba havia uma área aberta, parcialmente descampada, que era utilizada para algumas excursões, especialmente em trabalhos de campo

experimentais, onde hoje se encontram as instalações com os atuais prédios do Instituto de Ciências Biológicas, o IB (Figura 42, – C1). Nesse lugar realizávamos alguns experimentos de disciplinas de ecologia.

O fato do IB hoje situar-se em um complexo de prédios fora do ICC evidencia, além do desenvolvimento dinâmico das diferentes áreas de estudo e pesquisa, socioculturalmente, uma condição de cisão, marcada na concepção arquitetônica do projeto inicial da UnB, do ideário de Anísio Teixeira e de Darcy Ribeiro em organizar todas as ciências básicas no corpo central da universidade, reconhecido arquitetonicamente no prédio do ICC.

Esse tipo de cisão já havia ocorrido recentemente no âmbito dos prédios e em anos anteriores, com a construção de um prédio independente para o Instituto de Química, que também estava localizado no ICC. Tais situação foram influenciadas por diversos fatores, entre eles, políticas de expansão da universidade, com demanda de outros modelos de espaço, além de adequações dos espaços para os diferentes tipos de pesquisas realizadas, como no caso do IB e do IQ.

Uma outra área do *campus* muito utilizado para excursões botânicas era formada por uma extensa área gramada e de jardins arbóreos, com fluxo contínuo de diferentes pessoas da comunidade acadêmica, compreendendo o terreno situado no percurso entre os prédios da Reitoria, da Biblioteca Central e o Instituto Central de Ciências - ICC (Figura 42, C2). Embora o seu uso seja reduzido, talvez pelo predomínio de espécies exóticas e pela natureza antropizada (originada de projetos paisagísticos), sua utilização era significativamente menor quando comparada às áreas com cerrado.

Outro lugar para onde se fazia algumas excursões da área da botânica, ecologia e das ciências agrárias era a chamada Estação Biológica da UnB. Trata-se de uma estação experimental, situada no extremo norte do *campus* e à margem do Lago Paranoá, onde há casas de vegetação, viveiros, laboratórios e áreas de cultivo diversas (Figura 42 – C5). Nesse lugar, participei de poucas excursões a campo, tendo sido utilizado em excursões eventuais de disciplinas de ecologia e de botânica; em práticas de fisiologia vegetal, em situações experimentais de campo. Essa estação experimental era mais comumente empregada em atividades experimentais de biologia aplicada, nas áreas e ciências agrárias e florestais da universidade, como extensões de laboratórios, com casas de vegetação e de aclimatação em pesquisas de fitopatologia, por exemplo.

Figura 43 – Imagem de satélite da Estação Biológica Experimental da UnB



Fonte: WIKIMAPIA (2018)

Além dessas áreas específicas, é importante salientar que alguns professores faziam pequenas excursões nos próprios prédios/edifícios da universidade, como ao longo do ICC – Instituto Central de Ciências – edifício central do *campus*, também conhecido como “minhocão”, em função de sua extensão.

Era no ICC que, naquela época, se localizava o IB – Instituto de Ciências Biológicas. Essas excursões, embora mais pontuais, eram realizadas em atividades expositivas, com a apresentação de espécies vegetais do *campus* (nativas e exóticas), bem como para realização de coletas nos jardins ornamentais (Figura 43 - C). Essas práticas eram comuns nos arredores do ICC e nas áreas entre o ICC e a Reitoria da Instituição. Em alguns desses lugares havia, inclusive, espelho d’água ou nascentes, nos quais fazíamos coletas para observação de algas.

No que se refere ao uso dos espaços do *campus* universitário para excursões e trabalhos de campo, percebemos, pelas situações que apontamos, que a sua utilização nas áreas tradicionalmente vinculadas aos trabalhos de campo esteve restrita às disciplinas biológicas, porém com potencialidades e uso diverso entre as áreas.

Para as disciplinas geocientíficas, os espaços abertos do *campus* universitário eram menos utilizados haja vista o objeto de estudo, pois as adjacências da universidade talvez fossem consideradas com condições mais apropriadas, como objeto de estudo nas disciplinas cursadas, ainda que percebamos o *campus* universitário como um todo físico e tal nuance não era aproveitada em nenhum aspecto.

Essa condição pode evidenciar uma possível percepção do objeto de estudo das geociências na formação do biólogo apenas mais focada nas condições físicas, naturais do ambiente e mais distanciadas do homem, em termos de ciências aplicadas, conforme era também observado na emergência de outras disciplinas acadêmicas contemporâneas, como a botânica e a zoologia, em visões que se via como dicotômicas ou, até, em cenários de oposição, conforme Goodson (1997) comenta sobre as relações ciência *versus* técnica.

Ao longo do curso e história da UnB, eram reconhecidas, por exemplo, as intercorrências relacionadas a aspectos de geologia do lugar e os impactos da ocupação da área, como, por exemplo, as áreas brejosas onde a Biblioteca Central foi construída e que impactava na estrutura do edifício (apelidado na época de Biblioteca Submarino); além de questões relativas ao declive do relevo e a bacia hidrográfica da região, com o Paranoá ao lado do *campus*, entre outras questões.

Questões como essa referida acima, talvez em função do seu caráter interdisciplinar ou vinculado à presença na rotina cotidiana na universidade, acabavam cedendo espaço para que fossem priorizados os lugares mais distantes e que contemplassem cenários diversos daqueles e que melhor atendiam aos interesses do professor, ilustrando o que fora estudado preliminarmente na disciplina.

Vale salientar que o museu de geociências, localizado nas dependências do Instituto de Geociências, no bloco central do ICC, foi o destino em uma das aulas, onde o professor conduziu a turma em um primeiro momento, apontando e apresentando alguns grupos de rochas e minerais, entre outros objetos expostos no museu, deixando o restante do tempo para observação livre.

A valorização do espaço dos museus nessa disciplina, e como espaço institucional do curso, pode ser associada ao valor atribuído a ele, conforme reconhecido por Figuerôa (1997), nas relações das viagens naturalistas, destacando as coletas de minerais para compor acervos mineralógicos, como no caso do Museu

Real; além de outros museus brasileiros que surgiram posteriormente, ligados aos trabalhos de campo das ciências geológicas no Brasil.

Por outro lado, esse caráter também encontra respaldo na filosofia de Dewey (2002), que igualmente via a importância dessa instituição para as experiências educativas e que estavam presentes como uma das instâncias vinculadas à pesquisa e ao ensino nos projetos iniciais da UnB, dos princípios defendidos por seus idealizadores, em especial, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro (RIBEIRO, 2012). Deles também decorre a perspectiva dos amplos espaços presentes no projeto do *campus*, como os inúmeros jardins entre os espaços dos prédios.

Os jardins da universidade eram sítios para excursões a campo, para o desenvolvimento de atividades específicas, como foi descrito acima, mas também eram utilizados por alguns professores como lugares para deslocar o ambiente da sala de aula convencional, como uma extensão à sala de aula. Nesse caso, embora não houvesse um objetivo específico de prática no campo, esses lugares eram procurados em função das condições mais amenas de temperatura, especialmente nos períodos de seca e de altas temperaturas. Esse “deslocamento da sala de aula” convencional para o jardim ou para as sombras das árvores, muitas vezes, era sugerido pelos próprios estudantes, por diversificar o lugar da aula.

Tratava-se de aulas muito eventuais, uma vez que esse deslocamento exigia a acomodação no gramado, onde todos deveriam se sentar no chão e sem qualquer recurso tecnológico ou outro convencional de sala de aula, como o quadro verde e giz.

No tocante a essas rotinas, ainda que eventuais, consistiam como experiências que, ao mesmo tempo em que proporcionavam o alívio térmico e a redução da monotonia das salas fechadas, gerava desconforto a alguns, especialmente por limitações físicas pessoais ou por exigir um esforço ergonômico, muitas vezes, inconvenientes à atenção na aula, como ter que ficar sentado no chão, sem encosto para as costas e sem apoio para registros e notas em caderno.

Esses aspectos, embora contribuam para a percepção da versatilidade dos espaços universitários e de algumas práticas educativas, das tentativas de deslocar o lugar da aula, da sala para o ambiente aberto e ao ar livre, denotam a necessidade de o professor estar atento à diversidade de condições físicas de estudantes da turma ao realizar atividades no campo, ainda que possam parecer atividades simples e comuns. Essas situações apareciam sobremaneira nas excursões a campo mais longas, em

épocas posteriores, já na atuação como professor e que nos ajudam a compreender a questão.

O desconforto e a dor são elementos que geram desatenção e interferem negativamente na adesão e no aproveitamento dos alunos nas atividades pedagógicas, atrapalhando, por vezes, a aprendizagem dos estudantes, uma vez que o estresse, por diferentes fatores, acaba condicionando o processo cognitivo de aprender.

Esses diferentes campos dentro do *campus*, como lugares para excursões, eram rotineiramente vistos sendo utilizados em atividades de estudantes e de outros professores e em diferentes cursos das áreas das ciências naturais e, também, de outras áreas além das ciências. Esses fatos mostram a natureza intersubjetiva como tais espaços são percebidos pela comunidade acadêmica que, fazendo uma analogia aos estudos de Escolano (2017 e 2018) a respeito da escola, corresponderiam ao caráter cultural dos programas e currículos dos cursos da universidade, revelado pelo projeto urbanístico e arquitetônico da universidade e pelas práticas empreendidas, as quais observamos como relacionados à dinâmica e ao uso do espaço, entre outros fatores.

Assim, tais práticas dentro do campus universitário, das quais eu destaco algumas experiências de disciplinas de botânica, eram percebidas, por mim, à época, como práticas análogas àquelas vivenciadas nas disciplinas de práticas profissionais, do ensino fundamental, ao deslocar a aula para espaços ao ar livre, com experiências diversas e bastante singulares e despertando para a percepção do potencial do campo, o qual pode estar ao lado da sala de aula.

Porém, não realizamos qualquer tipo de prática de cultivo, como era feito nas aulas de Práticas Agropecuária no Ensino Fundamental. Ainda a esse respeito, essas práticas variavam bastante em função do objeto de estudo nas respectivas disciplinas e as condições de disponibilidade dos mesmos no *campus*.

Nesse sentido, na disciplina botânica de criptógamas e de algas continentais, os espaços do *Campus* Darcy Ribeiro eram usados para coletas de amostras de água, para estudo de algas. Embora já tivéssemos participado de excursões para a Fazenda Água Limpa com demonstrações de coleta de amostra de algas em trabalhos de campo iniciais da disciplina, por parte da professora e para fomentar a compreensão das instruções quanto aos procedimentos no campo, as coletas realizadas na UnB não eram efetuadas pelos estudantes, mas apenas pela professora, previamente às

aulas no laboratório. Tal procedimento se dava devido ao tempo demandado com as análises e estudo de microscopia. Porém, a referência à coleta no *campus* ou em outros ambientes era sempre referida.

A esse respeito, a coleta muitas vezes era realizada pela professora em um jardim aquático localizado no ICC Norte. Tratava-se, naquela época, de um jardim ornamental aquático, situado ao lado da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da UnB, no ICC – Norte. Os canteiros eram formados com um desenho e estrutura diferente dos demais canteiros de jardins do ICC, de responsabilidade da Prefeitura do *Campus*, como aqueles situados nas suas proximidades.

Além disso, o jardim aquático evidenciava ter sido fruto de um projeto planejado e bastante preocupado com aspectos estéticos, incluindo o uso de seixos boleados¹⁸ de cor clara, espécies ornamentais aquáticas, como papiros, entre outras não reconhecidas, com disposição peculiar, mas identificadas e retidas na época. Acreditamos que esse jardim poderia se tratar de algum projeto interventivo de disciplinas ou como iniciativa do corpo docente e discente dessa faculdade, o que evidencia, mais uma vez, essa percepção dos diferentes lugares do *campus* dotados de uma versatilidade no uso, como recurso e espaço de intervenções pedagógicas ou de pesquisas experimentais.

Essa situação também era constatada com a presença de um jardim de ervas medicinais populares (fitoterápicas), situado na região logo à frente da antiga sede do departamento de Botânica e de seu respectivo herbário. Embora aquele jardim medicinal não tenha sido lugar e objeto de estudo das disciplinas que eu cursei, era sempre um espaço associado à rotina diária, dada sua localização e onde eu reconhecia muitas espécies relacionadas aos cultivos e experiências de quintal, do âmbito familiar. Porém, sem familiaridade com a respectiva identificação dos nomes de todas elas.

Esse jardim de ervas medicinais era referido a um trabalho de um professor e seus projetos específicos. Contudo, embora não saibamos precisar o objetivo e condição de uso na universidade, acreditamos estar associado às práticas de experimentos ou para ilustração em excursões de outras disciplinas, como aquelas

¹⁸ Sexos boleados são fragmentos de rochas de formato mais arredondados e de tamanho variável até aproximadamente 10 cm, em geral com formato de origem associada ao movimento do desgaste natural pelo movimento de correntes de água, mas também alcançado por polimento de rochas e minerais.

relacionadas à botânica econômica, que estava associada aos cursos profissionais técnicos, como o de Engenharia Florestal e o de Agronomia.

Essa prática de cultivo pode estar relacionada ainda a algumas tradições dos viajantes naturalistas do século XVIII e XIX. Além das coletas e tratamentos para integrar acervos herborizados em exsiccatas para Museus, elas envolviam também objetos de cultivos experimentais, como práticas de conservação e de aclimação de espécies trazidas da Europa ou enviadas do Brasil, das práticas de História Natural das Viagens Filosóficas Portuguesas (PATACA, 2011).

Além disso, o cultivo de ervas medicinais associado a essas práticas também inspirou os cultivos, comuns em muitos quintais e como parte da cultura brasileira, como os das experiências familiares do sujeito pesquisador deste estudo e aqueles dos tempos coloniais (PATACA, 2011; DEL PRIORI; VENÂNCIO, 2006; ALGRANTI, 1997).

Por outro lado, essa abordagem no campo voltada principalmente às plantas do Cerrado, em detrimento de plantas associadas ao cotidiano doméstico e urbano, como no caso de espécies ornamentais usadas no paisagismo, bem como aquelas dos cultivos de hortas e jardins possivelmente é reflexo da história e cultura dessa disciplina.

A botânica, como disciplina acadêmica na formação profissional universitária, tem origem relacionada ao seu surgimento no currículo escolar de ciências da educação básica, seguido de cursos de formação profissional de professores, culminando com o surgimento das disciplinas correlatas ao temas do currículo escola, em um contexto histórico-cultural envolvendo conflitos de interesses, disputas e demarcação de territórios dos campos de conhecimento, onde a busca por credibilidade e status de saber acadêmico, era um ideal, haja vista o cenário de questionamento sobre os respectivos valores curriculares e disciplinares (GOODSON, 1997;1993).

Assim, tal como a zoologia, ela encontrou um caminho mais seguro ao se apoiar, principalmente, nos trabalhos de campo, que lhe atribuíam o valor científico, que eram a base das tradições e práticas empíricas comuns às viagens filosóficas e naturalistas, de observação e coleta e distanciando-se de atividades relacionada ao cotidiano da sociedade.

Conforme salientamos anteriormente, em relação aos contextos de origem na escola básica da época, o currículo escolar de ciências surgiu de estudos das

questões e situações do cotidiano da sociedade, isso para escolas de diferentes lugares do mundo, em concepções que valorizavam, sobretudo, os saberes de natureza mais técnica, imediatamente utilitarista, relacionados às rotinas e necessidades laborais, sociais e domésticas da época (GOODSON E MARSH, 1996).

Algumas práticas das disciplinas de botânica também estavam associadas a visitas ao herbário, embora pontuais na disciplina. Os trabalhos incluíam algumas rotinas de preparação de material coletado em prensas para secagem e herborização, além do acompanhamento demonstrativo do processo de montagem dos materiais para integrar o acervo. Essas atividades envolviam a montagem de excicatas, coleções de líquens, fungos macroscópicos, amostras de água etc.

Vale salientar que essas idas não eram percebidas, de minha parte, como algo diretamente relacionado às excursões a campo. Era sabido claramente que se tratava de amostras de materiais retiradas do ambiente. Porém, o fato de se referirem a procedimentos que ocorriam em momentos diferentes das excursões a campo acabava por contribuir com a percepção de um distanciamento entre esses empreendimentos. Ou seja, desenvolvia-se uma visão fragmentada que distanciava o campo do herbário e seu acervo nas práticas das disciplinas.

Em outro horizonte, ao identificarmos o herbário como um museu, como patrimônio constituído por um acervo de história natural em diversas coleções vegetais, encontramos, da mesma forma como observamos para o museu de geociências, uma relação com a filosofia pragmática para a educação formal. Nessa relação, essas instituições são valorizadas como parte da sociedade e de função também associada às escolas, como percebemos, entre outras situações, inclusive na organização dos espaços educativos em Dewey (2002) e, no caso de Ribeiro (2014 e 1991), em torno dos princípios educacionais e das diferentes dimensões da organização da UnB. Inclusive de seus espaços urbanos e edifícios arquitetônicos, que atribuíam valor e lugar na universidade para os Museus, consonantes com o projeto pedagógico da parceria entre Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, na fundação da UnB.

Cabe destacar que a percepção dessa multiplicidade de papéis dessas áreas “livres” do *Campus* Darcy Ribeiro só passa a ser registrada nos documentos históricos institucionais entre as concepções e princípios norteadores de projetos de organização funcional, físico-espacial de ocupação e seus potenciais pedagógico,

inclusive com local para novos métodos de ensino e de aulas diversificadas com outras práticas de ensino, a partir do Plano Diretor Físico de 1998 (FUB, 1998).

Essa visão corresponde, analogamente, ao processo histórico de transformação dos espaços escolares, como unidades culturais dinâmicas em transformação no tempo, conforme é explicado por Escolano (2000), ao se referir às mudanças culturais dos espaços escolares, dos objetos, dos profissionais, entre outros fatores – vistos parte dos currículos e programas, em uma concepção de cultura que integra elementos substanciais que discutimos sobre os espaços, incluindo as práticas, a organização, a arquitetura e as paisagens institucionais (ESCOLANO, 2017; FRAGO; ESCOLANO, 1998).

Essa nuance da perspectiva cultural da UnB, na ótica deweyana – do contínuo das experiências do sujeito das excursões a campo –, relaciona-se às primeiras experiências da educação básica no pátio da escola, durante os anos iniciais da educação básica e, principalmente, naquelas matérias de “práticas profissionais” relacionadas a excursões a outros espaços internos da escola, como lugares de estudo além das salas de aulas.

O referido contínuo, como marcas da experiência, acabaram tendo papel singular na formação do sujeito, ao ser uma percepção transpostas para situações posteriores, sobretudo na condição de professor de Ciências e de Biologia em escolas e universidades públicas e privadas, como parte da experiência do porvir: em diferentes tentativas, experimentando lugares e possibilidades de uso desses lugares internos à escola, em diversas situações e contextos.

7.2 AULAS DE CAMPO E PÉ NA ESTRADA

Ao recapitularmos nossas memórias das experiências de campo no decorrer dos estudos na UnB, é inegável a predominância de realização das mesmas nos próprios espaços da universidade, como descrevemos anteriormente, seja na Fazenda Água Limpa, concebida especialmente para essa finalidade, seja nos diferentes lugares do *Campus* Universitário Darcy Ribeiro. Entretanto, tivemos algumas experiências em outros lugares, além dos espaços de excursões no próprio Campus Darcy Ribeiro, quando comparado com os espaços forma do *campus*, utilizados mais raramente para trabalhos de campo,

Desses lugares, podemos destacar a Reserva Ecológica do IBGE, situada ao lado da FAL, o Parque Ecológico Olhos d'Água, o Lago Paranoá, a Estação Ecológica de Águas Emendadas, o Jardim Zoológico, o Jardim Botânico de Brasília, entre outras localidades do DF. Para todos esses lugares, foram realizadas atividades cuja prática era direcionada, principalmente, para observações e na mediação discursiva pelo professor. Com exceção às da disciplina de ecologia, onde predominavam experimentos participativos, como descrevemos para as práticas com excursões no *Campus Darcy Ribeiro*.

Apesar do grande interesse e satisfação em participar das excursões a campo nas áreas da universidade, quando havia a novidade da prática ocorrer em outros espaços, o fato era sempre recebido com o maior entusiasmo por nossa parte, por se tratar de lugares diferentes daquele com o qual já estávamos habituados. O desejo de conhecer outras regiões sempre foi constante.

No contexto das disciplinas da geociência, as excursões a campo ocorriam em áreas do DF e de seu entorno, fato que também ocorreu nas experiências da disciplina cursada na UCB. Um aspecto peculiar das excursões geológicas era que, embora tivessem um destino final, envolviam sempre de dois até quatro pontos de parada em localidades diferentes do percurso, entre a saída da universidade e os diferentes destinos.

As excursões geológicas envolviam a ida para lugares por mim desconhecidos e olhares diversos e novos na minha experiência, pois eu não era acostumado com esse tipo de prática. Tampouco com as condições dos lugares explorados nessas excursões, salvo algumas exceções, como aqueles que apresentavam condições similares àquelas dos lugares da minha história de vida, até então. Assim, eu não tinha noção, por exemplo, da dimensão da área envolvida com impactos ambientais que eram explorados nessas excursões, por serem incomuns à minha rotina e ao lugar onde residia.

As excursões realizadas no contexto das disciplinas de geociências ocorriam, de forma geral, nas regiões com serras, onde há maior variações no relevo, quando comparado com a maior parte da região do DF, mais plana. Desses lugares e experiências, recordo de termos visitado duas pedreiras e cascalheiras. Uma ficava na região de Planaltina – DF, já próximo da divisa do DF com Goiás e, a outra, já no entorno do Distrito Federal, no município de Formosa – GO.

Essas formações geológicas, onde há importantes mudanças no relevo e paisagem, não eram observadas nas redondezas de Taguatinga, onde a paisagem apresentava “contornos” mais homogêneos e planos, nos horizontes observados, típico do Planalto Central.

Destacamos que essa percepção evidencia como a história de vida e os diferentes contextos correlacionados às suas origens, do contexto histórico-espacial e sociocultural, da vida na periferia da cidade, morando nos limites urbanos da cidade, onde em diferentes situações cotidianas, das brincadeiras e tarefas domésticas no quintal, aos passeios e percursos até a escola, tinha sempre a paisagem como cenário de seus horizontes de observação, sendo uma de suas unidades de referência e de identidade com o lugar, reforçando, conforme as ideias de Tuan (2013), o seu papel nas experiências, nas suas relações com o corpo, envolvendo experiências mais íntimas, pessoais e singulares ao sujeito e, ao mesmo tempo, um certo caráter mítico para o espaço e o lugar.

Nessas excursões geológicas, as regiões que visitávamos ou avistávamos diferentes fenômenos geológicos consistiam em áreas tanto naturais, quanto rurais e urbanas.

7.2.1 UnB e seus Biólogos do Cerrado

Para as disciplinas da área biológica, as excursões fora do *campus* universitário ocorriam para áreas de conservação e, em alguns casos, para terrenos privados, mas sempre com predominância de características naturais, ou seja, fora da rotina rural e urbana da cidade, formado pela vegetação típica de cerrado. A maioria delas tem sua localização indicada no mapa em relação à UnB e a outros pontos de referência territorial do DF.

Excursões a campo para localidades distantes fora do DF e de seu entorno aconteceram apenas em disciplinas optativas, como a de Biologia Marinha e de Comportamento Animal, no Rio de Janeiro e Mato Grosso do Sul, respectivamente. As demais ocorreram em áreas do DF, predominantemente na Fazenda Água Limpa da UnB – FAL.

O deslocamento para essas viagens estava fortemente associado aos objetos de estudo, neste caso, o acesso e disponibilidade de vida animal, conforme as experiências e trabalhos de campo, como produtos dessas excursões. Assim, tratava-

se de práticas mais relacionadas ao âmbito da zoologia e da ecologia, com nuances interdisciplinares, como no caso da psicologia e o comportamento animal.

Na disciplina de Biologia Marinha, a cidade de Arraial do Cabo - RJ era o ponto de destino e o lugar onde nos estabelecemos. Do lugar onde repousávamos, partíamos para os trabalhos de campo envolvendo coletas e aferições ecológicas ou sobre características morfológicas de animais da região, envolvendo, principalmente, ecossistemas aquáticos como praia, costões rochosos e marinas.

Percebemos nesse contexto que, embora a disciplina realizada no litoral tivesse o nome de “biologia marinha”, ela era tradicionalmente oferecida envolvendo apenas professores com experiências formativas em zoologia. Nesse caso, especificamente, a professora responsável pela disciplina tinha como origens e berço formativo o estado do Rio de Janeiro. Logo, deduzimos que muitas de suas experiências formativas estavam associados às características dos lugares mais próximos da instituição de sua formação, como contexto de estudos.

Situação semelhante foi observada nas recordações das experiências formativas com excursões a campo no contexto formativo, tendo como destino regiões das proximidades do lugar, isto é, com condições naturais dos ecossistemas mais comuns ao lugar onde a instituição formativa estava localizada; como no caso das narrativas da Prof^a Myriam Krasilchick¹⁹, mesmo tendo sido formada no antigo curso de História Natural, com excursões na região de São Paulo e à Baixada Santista, tendo como referência a USP, de São Paulo – SP; da Prof^a. Graça Machado²⁰, com as excursões no Distrito Federal, tendo como referência a UnB, de Brasília – DF; da Prof^a. Cristiane Rosso²¹, com algumas excursões a campo na Floresta Amazônica, tendo como referência a UFPA, em Belém – PA; da Prof^a. Zara Guimarães²², com as excursões na região do Rio de Janeiro, tendo como referência a Universidade Santa Úrsula, do Rio de Janeiro – RJ; a Prof^a. Maria Rita Avanzi²³, com excursões na região do interior de São Paulo, tendo como referência a UNESP de Rio Claro – SP; por fim,

¹⁹ Narrativa obtida por entrevista realizada no dia 16/11/2016, em São Paulo - SP. Entrevista não publicada.

²⁰ Narrativa obtida por entrevista realizada no dia 07/11/2016, em Brasília - DF. Entrevista não publicada.

²¹ Narrativa obtida por entrevista realizada no dia 04/02/2018, em Brasília - DF. Entrevista não publicada.

²² Narrativa obtida por entrevista realizada no dia 01/02/2018, em Brasília - DF. Entrevista não publicada.

²³ Narrativa obtida por entrevista realizada no dia 31/01/2018, em Brasília - DF. Entrevista não publicada.

da Prof^a. Maria Luíza Gastal²⁴, com excursões nas regiões do Rio Grande do Sul, tendo como referência a UFRGS de Porto Alegre – RS.

Logo, das experiências em torno dos lugares mais frequentemente associados às excursões a campo, percebemos que o biólogo, em sua face de pesquisas, como cientista de campo, tem suas experiências e formação fortemente associadas às condições do lugar de seu berço formativo. Isso decorre da alta diversidade de ecossistemas distribuídos geograficamente em condições bastante peculiares, como lugar para as excursões, ainda que reconheçamos que haja estudos e trabalhos envolvendo outros ecossistemas.

Assim, o sujeito das experiências com excursões a campo e histórias de vida dessa narrativa possui um caráter formativo de natureza mais atrelado ao cerrado, como um biólogo do cerrado. Por outro lado, embora observemos essas peculiaridades quanto aos biomas terrestres e sua distribuição geográfica, de acordo com padrões comuns à vegetação e aos ecossistemas de uma dada região, o mesmo não pode ser aplicado estritamente aos ecossistemas aquáticos.

Nesse caso, para esses ambientes, percebemos padrões muito diferentes entre ambientes marinhos, localizados a partir da costa continental, quando comparado a ambientes límnicos ou dulcícolas (de águas continentais de água “doce”), onde a variação ecossistêmica estudada na formação do biólogo, quando abordada, caminha em direção à identificação de padrões comuns das comunidades biológicas, com pouca variação entre as diferentes regiões geográficas.

Nesse caso, as variações são presentes minimamente e apenas ao se diferenciar ambientes que formam ecossistemas de águas paradas, denominados: a) ambientes lênticos reconhecidos por corpos de água parada, brejos e pântanos, além de corpo de água maiores naturais, como lagos e lagoas e artificiais, como açudes, tanques, poços e barragens com o represamento de águas; b) ambientes lóticos, reconhecidos pela presença de um fluxo de correnteza de água, como rios, riachos, córregos, igarapés e similares.

No entanto, vale ressaltar que o estudo desses tipos de ambientes não é tradicional na formação profissional, sendo objeto mais comumente associado a disciplinas optativas, como foi o caso da minha formação. Em meu percurso acadêmico, tive a oportunidade de cursar as disciplinas de Limnologia, oferecida pelo

²⁴ Narrativa obtida por entrevista realizada no dia 07/02/2018, em Brasília - DF. Entrevista não publicada.

Departamento de Ecologia; Algas Continentais, oferecida pelo Departamento de Botânica e Biologia Marinha, pelo Departamento de Zoologia do Instituto de Ciências Biológicas. Todas as disciplinas tinham como critério de definição o destino das excursões, a presença de corpos de água, como rios, lagos e represas, por exemplo, e não o tipo de organismo ou condição do espaço para experimento. Assim, por exemplo, o Lago Paranoá, a Represa do Descoberto ou qualquer rio do DF poderia ser destino para aulas contemplando aqueles tipos de ambientes.

Essa condição específica em relação ao destino comum das excursões a campo na formação do biólogo também está associada às tradições da área, de natureza sociocultural e histórica da ciência, envolvendo as tradições de origem das disciplinas biológicas, especialmente quando nos situamos à época de suas origens, como disciplinas com tradições relacionadas às práticas das culturas em torno dos trabalhos de campo das viagens naturalistas, de tradições na História Natural, onde os objetos de estudo em excursões e trabalhos de campo eram de tamanho macroscópico, mais associados a animais e plantas terrestres, conforme é observado nas citações de espécimes de seres vivos das antigas expedições em vários trabalhos (PATAÇA, 2016; PAPAVERO; TEIXEIRA; PRADO, 2013; PATAÇA; PINHEIRO, 2011; PATAÇA, 2011; PIMENTEL, 2008; ALGRANTI, 2007; SALMORAL, 1991; MELLO-LEITÃO, 1941).

Esse foco nos organismos macroscópicos está associado, além das questões relacionadas, de início, à exploração de recursos naturais, atrelados a questões políticas de expansão e de aproveitamento dos recursos naturais, à questão daquilo que era visto como de importância e valor nas diferentes culturas sociais da época, como no caso de seres vivos associados à produção alimentar (criações e cultivo) ou que prejudicassem esses empreendimentos, como pragas de insetos e parasitas, por exemplo.

Dessa forma, à exceção de alguns vertebrados, o ambiente aquático de água doce tem uma grande diversidade de organismos microscópicos, como algas e microcrustáceos, por exemplo. Esses não eram objeto de mesma relevância e, por sua vez, requeriam nos trabalhos de campo instrumentos e técnicas específicas para coleta, fixação, armazenagem, triagem e análise, inclusive, de saberes muito especializados sobre esse enfoque, dado se tratarem de organismos ainda pouco estudados e conhecidos nas ciências biológicas. Assim encontramos justificativa para essas especialidades em torno dos locais para excursões e os trabalhos de campo

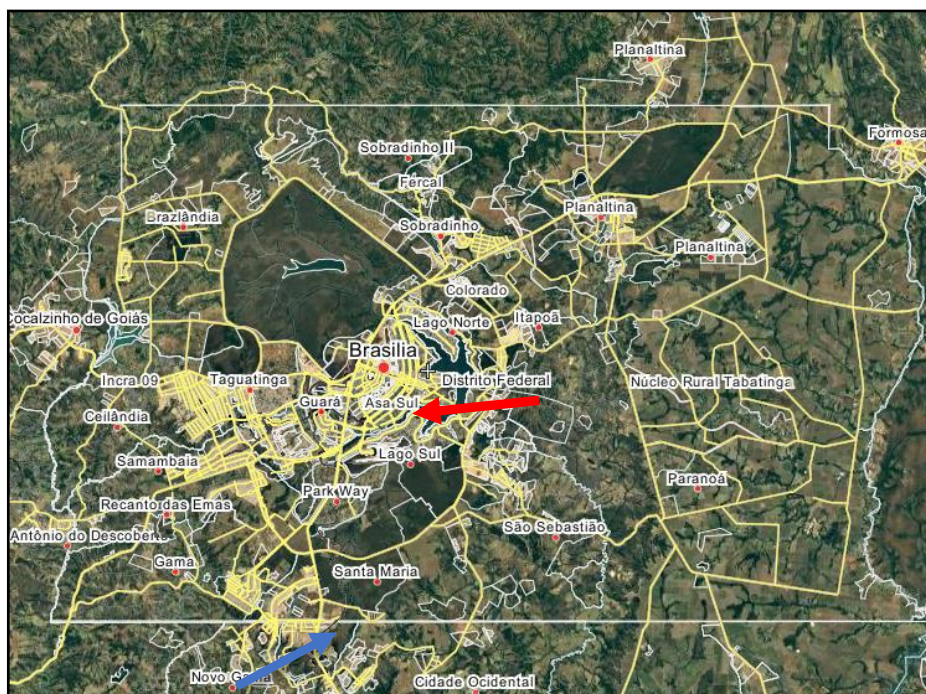
sendo determinado pelo contexto histórico-cultural da ciência e tecnologia correlacionado aos objetos de estudo disciplinar.

7.2.2 Cerrado em Evidência na FAL

As excursões a campo do curso de Biologia da UnB, das quais participei, ocorriam, predominantemente, na Fazenda Água Limpa da UnB (FAL). Como já dissemos, ela foi concebida na fundação da UnB, em seu Plano Orientador, como sede do Departamento de Ciências Agrárias e como espaço para realização de atividades pedagógicas de campo, dos cursos da universidade. Assim, a FAL se consolidou, desde a sua concepção, como espaço para as excursões.

Para esse tópico, é importante ter em vista, que o território da FAL está localizado ao lado das Regiões Administrativas de Santa Maria e do Park Way, sendo também vizinha da Reserva Ecológica do IBGE, conforme se observa nas Figuras 44 e 45.

Figura 44 – Imagem de Satélite da região do DF, com localização de RAs em relação à UnB (seta vermelha) e à FAL/UnB (seta azul).



Fonte: WIKIMAPIA (2018).

Hoje, a FAL faz parte da Reserva Nuclear da Biosfera do Cerrado (RNBC). Ela abriga uma rica biodiversidade, com fauna e flora ricas em espécies nativas do

cerrado, com importante valor histórico em relação à forma como se deu a ocupação dos territórios do Distrito Federal, com a expansão dos territórios rurais e urbanos e a consequente redução dos adensamentos de cerrado preservado, conforme é observado para as 3 zonas nucleares da RNBC, patrimônios naturais (Anexos III e IV).

A RNBC foi proposta com base em estudos em torno das “transformações ecológicas e antrópicas” como base para preservação desse patrimônio, de forma a subsidiar a constituição de “corredores²⁵ para assegurar o fluxo gênico²⁶ entre as reservas e funcionar como tamponamento aos impactos no entorno das mesmas” (UNESCO, 2002, p. 6).

Figura 45 – Imagem de Satélite mostrando, em vermelho, a delimitação da APA do Gama – Cabeça de Veado e em amarelo as áreas do Jardim Botânico de Brasília (1), Reserva Ecológica do IBGE (2) e Fazenda Água Limpa da UnB (3).

²⁵ Corredores, nesse contexto, são popularmente conhecidos no âmbito da biologia da conservação como corredores ecológicos. Essa terminologia está associada à preservação de um contínuo vegetacional, em geral, determinado pelo fluxo de rios e a vegetação associada para que espécies animais e vegetais “transitem” entre as populações de áreas interligadas pelos corretores e intercambiem parte de seus genes com a reprodução sexuada. Isso ocorre de forma a garantir a permuta gênica, a qual, por sua vez, é importante para evitar cosanguinidade e a consequente fragilização das espécies, em torno de susceptibilidade a doenças e à redução da variabilidade e diversidade genéticas, importante para a história e o evolutivo-ecológica das espécies e manutenção do equilíbrio ecossistêmico.

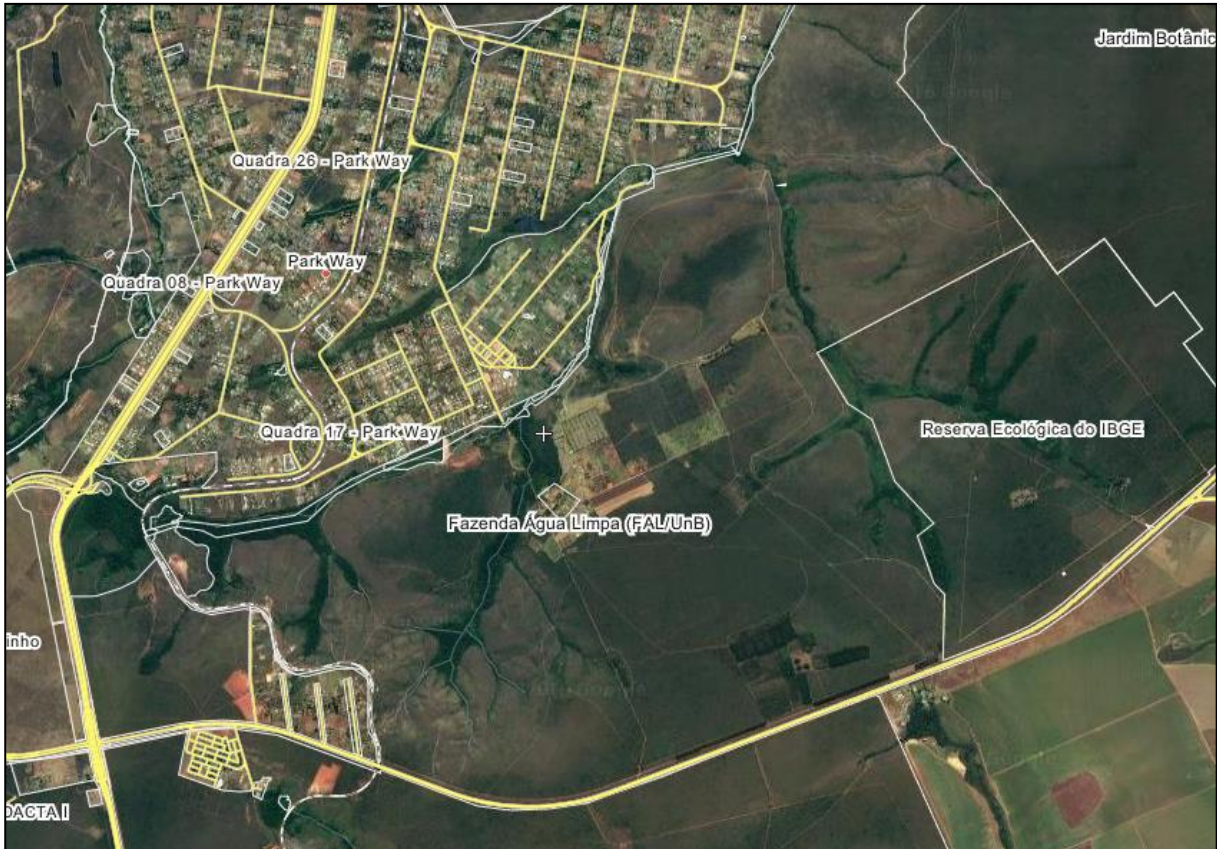
²⁶ O fluxo gênico refere-se à possibilidade de troca de bagagem genética entre indivíduos de origens e regiões diferentes, por meio do cruzamento entre representantes das diferentes áreas. Isso aumenta a variabilidade genética das espécies envolvidas e as chances de manter uma maior diversidade desses genes.



Fonte: Jardim Botânico de Brasília.

A FAL tem em suas áreas de Cerrado algumas estradas de terra para facilitar o deslocamento das excursões e demais atividades na unidade, além de abrigar cursos d'água e as diferentes fitofisionomias do bioma cerrado, desde formações campestres, às savânicas, até as florestais (Figura 46).

Figura 46 – Imagem de satélite com quase a totalidade da área da FAL e evidências de diferentes aspectos naturais e antrópicos da região (intervenções humanas de natureza urbana e rural, relevo, hidrografia, tipos de vegetação etc).



Fonte: Google Maps (2019).

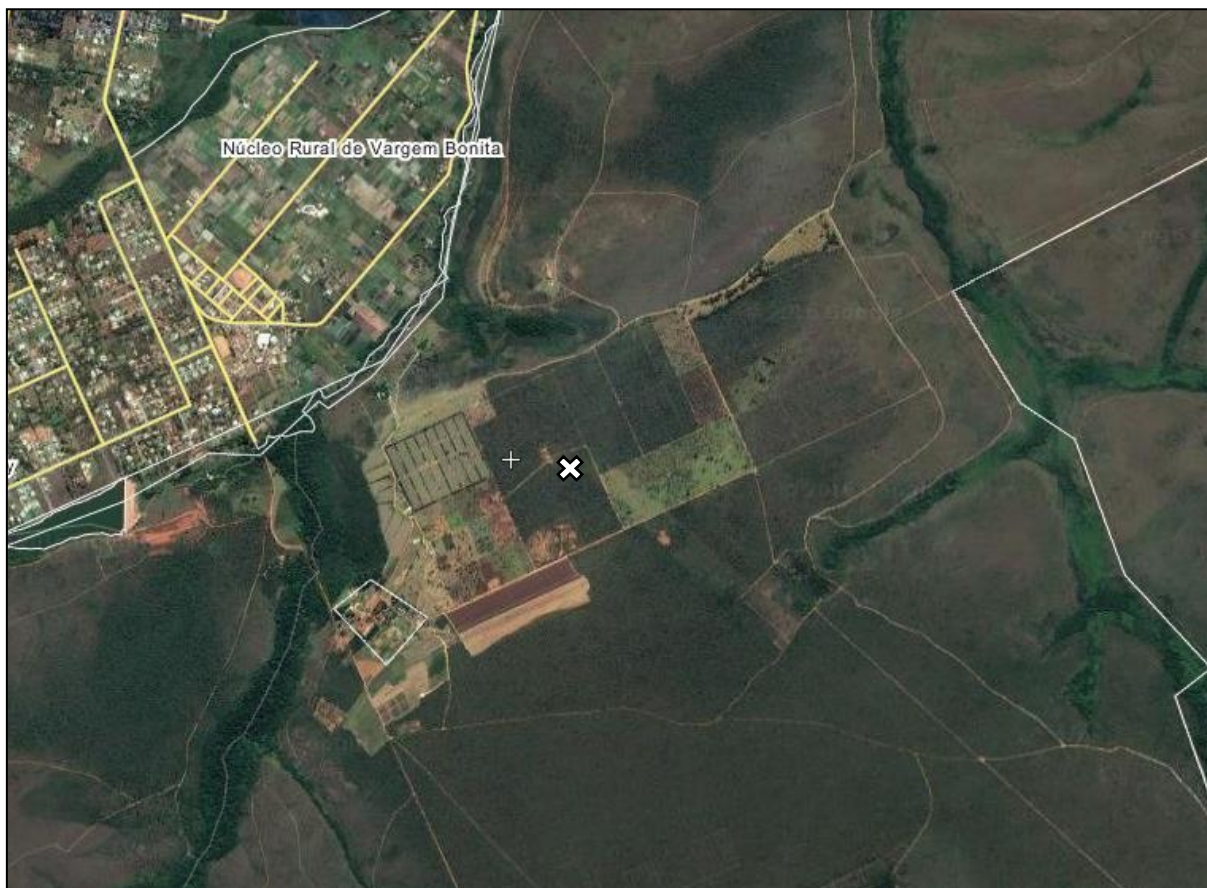
Destacamos, também, que algumas excursões da disciplina de Ecologia ocorriam, além da FAL, em algumas áreas da Reserva Ecológica do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), contíguas à FAL (Figuras 45 e 46). Especialmente, em sítios de pesquisa específicos, nos quais eram desenvolvidas algumas pesquisas experimentais por alguns dos professores que ministravam as disciplinas de ecologia na graduação.

Na FAL, as excursões a campo tinham diferentes lugares como destino, a depender do curso, disciplina e, obviamente, dos objetivos pedagógicos do professor que ministrava as disciplinas e que conduzia tais atividades. Porém, mesmo à distância, observamos por imagens de satélite e sob evidência das modificações antrópicas que há notórias diferenças na área da fazenda, com a modificação de alguns lugares que eram formados pela vegetação do cerrado, mas que, atualmente, se constituem como lugares administrativos ou para atividades agropecuárias (Figura 47).

A existência de várias vias (estradas) de terra, conforme se observa nos mapas, atestam o fato de que diferentes regiões e áreas do lugar são acessíveis por

automóveis que podem transportar grupos de estudantes para excursões e trabalhos de campo diversos.

Figura 47 – Imagem de satélite de parte da FAL/UnB, indicando áreas modificadas para trabalhos de campo de cursos técnico-profissionais (formas geométricas regulares, marcadas ao centro pelo X branco)



Fonte: Google Maps (2019).

Considerando a diversidade de cursos e de disciplinas na UnB, nas primeiras excursões de que participei na FAL já pude perceber a variedade de espaços utilizados da fazenda, lugares usados em atividades acadêmicas, com destaque a trabalhos de campo relacionados à pesquisa e ensino bastante específicos, bem como envolvendo das práticas bastante variáveis, conforme o curso e disciplina correlacionada. Foi no decorrer dessas minhas idas e vindas em excursões a campo que pude ter essa percepção da diversidade do lugar e das práticas associadas a ele.

Alguns dos lugares que frequentemente explorávamos em atividades de campo no curso de Biologia, nas disciplinas, eram aqueles que apresentavam formações vegetais específicas e nativas do cerrado. Na maioria das vezes, acessávamos esses

lugares por estradas que cortavam diferentes áreas da FAL. As atividades ocorriam na própria estrada ou em suas proximidades (Figura 47).

Nesse sentido, percebemos que as estradas que cortam o cerrado da região, ao serem construídas com a finalidade de tornar acessível para diferentes localidades empregadas em estudos e outras atividades, serviram também como estratégia para transposição didática do método de pesquisa às condições de formação, tornando a consecução das excursões e dos trabalhos de campo mais acessíveis, em termos de mobilidade, em muitas trilhas prontas, como estradas.

Consideramos que esse aspecto se torna relevante para o contexto pedagógico dos trabalhos de campo, como prática de ensino, em função de conferir melhores condições de segurança e de socorro em situações de emergência, pois os lugares são acessíveis por veículos como meio transporte, reduzindo a necessidade de caminhadas mais longas em situações imprevistas e emergenciais, relativamente comuns aos trabalhos de campo – consideração que atribuímos em função da experiência profissional posterior, como docente, por parte dos estudos e das práticas pedagógicas realizadas com as excursões a campo envolvendo escolas e faculdades.

Nos diferentes lugares da FAL, a depender das disciplinas, fazíamos coletas de espécimes de seres vivos, desenvolvíamos experimentos, coletávamos dados sobre variáveis ambientais ou, simplesmente, fazíamos observações focadas, direcionadas por roteiros entregues pelo professor ou orientadas verbalmente. Essas atividades aconteciam, eventualmente, com o uso de equipamentos ópticos para otimizar tais observações, como lupas e binóculos e o registro em caderno de campo ou no próprio roteiro de atividades. O uso de instrumentos variava conforme a disciplina e o tema do trabalho de campo.

Além das áreas de vegetação de cerrado, conforme descrevemos anteriormente, realizávamos excursões em áreas de mananciais hídricos da fazenda, como em córregos represados, representando ecossistemas lênticos (de águas “paradas”) ou em algumas corredeiras de rios, representando ecossistemas lóticos (de curso d’água). Nesses mananciais hídricos, a prática mais comum era a de coleta de amostras de organismos aquáticos e a amostragem de dados físicos e químicos.

Figura 48 – Fotos de uma área de cerrado, stricto sensu, cortada por estrada de acesso, sendo explorada por estudantes de graduação em atividades pedagógicas de campo



Fonte: www.fal.unb.br

Juntos, esses diferentes lugares da FAL influenciaram e se complementam na nossa concepção de campo como espaço para pesquisa e prática pedagógica, por meio de excursões e, na nossa visão, sobre os diferentes lugares e finalidades para as excursões a campo. Além disso, fornecem-nos fortes evidências sobre o valor atribuído às práticas de campo pela universidade na formação profissional, incluindo o biólogo e o professor de ciências e biologia.

7.2.3 Ambientes Fragmentados – Lugares Ignorados ou Invisibilizados pela Tradição das Disciplinas

Desconsiderando as áreas onde eram realizadas algumas excursões, havia também muitos terrenos com lugares específicos para atividades dos cursos das áreas de ciências agrárias, florestais etc. Porém, esses espaços, em nenhum momento foram empregados para qualquer trabalho de campo no curso de ciências biológicas, no âmbito de suas disciplinas.

Nesse sentido, ainda que a participação em excursões a campo e de atividades pedagógicas em todos os diferentes lugares da FAL não tenham sido parte da minha experiência formal e regular do curso de graduação, esses conhecimentos, a partir dos relatos de terceiros e da observação das práticas em curso, integraram parte da minha experiência informal, no que diz respeito à visão dos valores pedagógicos e institucionais sobre diferentes possibilidades de realização de excursões a campo pela UnB, na FAL. Esses conhecimentos, por sua vez, contribuíram com a consolidação das minhas visões e dos saberes oriundos dessas experiências informais empíricas e do contato e discurso de meus pares, nas situações de informalidade no lugar.

Nesse sentido, tais experiências contribuíram para ampliar meus olhares sobre a função dos espaços além do *campus* da universidade, de seus diferentes lugares e dos respectivos elementos que os constituem. Espaços, lugares e objetos que se revelavam como parte de recursos didáticos e pedagógicos, ou como parte dos métodos de pesquisa e de estudos em disciplinas da universidade, por meio dos trabalhos de campo, como práticas educativas de diversos cursos da UnB.

Como exemplo de lugares usados em excursões educativas na FAL já havia, naquela época, o observatório astronômico, os maquinários empregados no cultivo agrícola, as casas de vegetação ou viveiros para cultivo, áreas de cultivo intensivo e extensivo em hortas e lavouras, bosques silviculturais, áreas de máquinas e depósitos etc.

Além dos lugares específicos para onde se destinavam as excursões dos cursos de graduação, é importante reportarmos que toda aquela concepção da Fazenda Água Limpa, como espaço para realização de excursões a campo dos cursos da UnB, requeria uma infraestrutura e uma logística próprias e que subsidiassem o uso daqueles lugares como espaços pedagógicos e de pesquisa. Além da função de conservação de recursos naturais, como era previsto.

Da minha parca memória e visão desses espaços, é possível recordar alguns lugares, que iam desde o portão de entrada, até lugares específicos da organização e administração da fazenda, como a sede, os galpões, os alojamentos e o restaurante universitário.

Diante dessas recordações e, ainda, em torno da nossa reflexão sobre a associação do lugar à formação profissional, percebemos que, das experiências com excursões a campo das disciplinas das áreas de ecologia, botânica e zoologia realizadas na FAL, emergia uma percepção que distanciava o homem como objeto e parte social do cerrado, no contexto histórico-cultural da humanidade. Tal circunstância é constatada sob diferentes aspectos e encontra uma possível explicação na história da constituição dessas disciplinas.

Ao percebermos que os destinos das inúmeras excursões realizadas na FAL eram relacionados exclusivamente a regiões com ecossistema preservado e que os outros lugares eram tratados apenas como lugares de passagem, sem qualquer vinculação como objeto de estudo correlato às disciplinas, identificamos um valor relativo às tradições e cultura dessas disciplinas, conforme as pesquisas de Ivor Goodson, em torno da história da construção social dos currículos e das disciplinas.

Conforme apontamos em seção anterior, os currículos escolares surgiram no contexto da organização dos estudos escolares, de forma muito similar em diferentes regiões do mundo. O Brasil recebe influência europeia, nas primeiras escolas profissionais, e, posteriormente, da cultura escolar norte-americana. No que diz respeito aos assuntos científicos, Goodson (1997, p. 55) relata que as escolas primárias tratavam basicamente aqueles temas relacionados ao cotidiano, referindo-se ao seu conjunto como “ciências das coisas comum”.

Ao mesmo tempo, transcorria a evolução cultural das técnicas na sociedade, a qual valorizava os saberes imediatamente aplicáveis em situações operacionais. E, assim, foram surgindo demandas específicas que, por sua vez, contribuíram para a organização de carreiras profissionais vinculadas a problemas sociais da época, como aqueles relacionados à saúde e à agricultura (GOODSON, 1993). Essa condição atribuía maior valor às questões observadas diretamente quanto a resoluções de ordem prática, o que contribuía para certa desconfiança quanto a maiores níveis de erudição ou de reflexão crítica em torno do que era mais comum.

Tendo em vista esse tipo de visão por parte da sociedade, especialmente das famílias, que viam inutilidade em qualquer reflexão nessa ordem, esse tipo de saber começa a ganhar valor a partir de sua vinculação à experimentação, como forma de legitimar o seu valor. Isso coincidia com o forte movimento positivista da época e, assim, algumas disciplinas específicas e mais tradicionais vão ganhando espaço na escola, como a física e a química, por exemplo (GOODSON; MARSH, 1996).

A biologia, como parte do currículo escolar da educação básica surge no âmbito de uma “ciência das coisas comuns”, porém, um componente curricular voltado mais restritamente à biologia do corpo humano, porém, com o passar do tempo, especialmente com o surgimento das disciplinas de História Natural, na formação profissional e superior, ela passa a dar espaço a valores relacionados aos estudos dos seres vivos, das práticas da História Natural.

Inicialmente, na zoologia esse foco era mais facilmente associado ao valor dado para o conhecimento de pragas, infestações, caça entre outras práticas relacionados aos animais sinantrópicos, e logo depois ocorre a inserção da botânica, como afirmamos outrora.

Para legitimar-se como saber escolar, essas áreas da história natural de viés positivista, têm no trabalho de campo o principal argumento para fazer frente aos questionamentos de valor. Tempos depois, de um contexto mais amplo e experimental

no ambiente, vão surgindo os saberes em torno de questões mais amplas e integradas entre botânica, zoologia e geociências, que fundamentam a ecologia. As três áreas, são posteriormente agrupada junto à biologia que já existia, porém, mais voltada para aspectos do organismo humano e saúde.

Ao se constituírem como parte do currículo escolar, essas áreas provocam a demanda por recursos específicos e profissionais mais bem preparados, problema que foi gatilho para as primeiras escolas de formação de professores para atuar nessas áreas na escola secundária.

A institucionalização dessas disciplinas, dotando-as de valor acadêmico, leva a um distanciamento do caráter mais utilitarista, como era mais tradicional. Assim, observou-se nas disciplinas acadêmicas, como suspeita Goodson (2001), um processo de concentração nas teorias, em detrimento do distanciamento das práticas mais próximas ao cotidiano – tudo isso em função dessa transição do escolar para o *status* acadêmico. Uma vez presente nas cadeiras de formação de professores, esse viés passa, cada vez mais, a se fazer presente nas escolas.

No caso brasileiro, Macedo e Lopes (2002, p. 84) afirmam que a disciplina escolar de ciências, em nível secundário, surgiu apenas em 1931, com a Reforma Francisco Campos. “Anteriormente havia disciplinas específicas, a saber: física, química (como disciplinas associadas ou separadas), história natural, geografia e elementos de cosmografia [...]”.

Segundo esses autores, a disciplina escolar de ciências, como disciplina geral e integradora, surge sob influência americana. Nessa época, em uma tentativa de romper com essa tradição acadêmica e distante das práticas cotidianas no ensino escolar, que era evidente nas práticas escolares, a Comissão de Reorganização do Ensino Americano traz uma nova concepção para a escola básica. Assim, tenta-se reaproximar das antigas origens, mais tradicionais, dotando-a de um caráter mais utilitarista – envolvendo questões de diferentes ordens (MACEDO; LOPES, 2002). No entanto, as tradições acadêmicas das disciplinas específicas se mantêm, conforme sua origem, de forma distanciada das práticas e das situações cotidianas comuns na sociedade.

Acreditamos que o foco observado nas excursões a campo das experiências dos sujeito, ainda que de reconhecido valor para o conhecimento do cerrado, como ecossistema local, talvez seja movido por essa tradição acadêmica, das origens das disciplinas, ao concentrar as excursões e os trabalhos de campo apenas aos

contextos naturais do cerrado distanciados do homem, e que tal visão possa ser repassada entre as gerações profissionais formadas na instituição.

Para sustentar essa nossa hipótese, observamos correlação com o fato, por exemplo, da FAL possuir diferentes áreas com canteiros e pomares plantados, casas de vegetação, além de diferentes criações, entre aves, bovinos, suínos, caprinos, entre outros, que, por sua vez, não eram mobilizados como objeto de interesse para excursões a campo.

Essa situação pode contribuir para uma concepção de excursão a campo possível apenas a ambientes de cerrado, além de uma cultura de perpetuar a visão fragmentada do ambiente, distanciando de abordagens interdisciplinares e de situações cotidianas, relacionadas, por exemplo, ao que é produzido na Fazenda Água Limpa da UnB, como recurso com grande potencial didático às ciências biológicas. Especialmente, na formação do professor e que, a nosso ver, a sua exploração como parte do objeto de estudos em trabalhos de campo, embora o distanciamento de algumas tradições das respectivas áreas não comprometeria os estudos sobre o cerrado e agregaria novos olhares à disciplina, aproximando-a da vida dos estudantes.

Nesse sentido, muitas referências que o sujeito das experiências narradas tem sobre aspectos agropecuários, desde a produção artesanal e industrial de vários produtos, não estão associadas às experiências escolares e à formação em nível superior - exceto aquelas referentes a disciplinas de práticas profissionais cursadas no antigo primeiro grau -, mas às experiências de quintal e das viagens familiares viventes na zona rural, como parte dos legados familiares e das tradições da cultura familiar e que assumem papel educativo, como saberes das experiências, transitando em diferentes momentos da vida e entre diferentes lugares e situações, correspondendo a uma ideia que denota a concepção de movimento em torno do valor da experiência em Dewey (1980), também reconhecida e valorizada por Paulo Freire (2017), ao dialogar com a vida do sujeito e ser considerada para construir sentidos.

Não estamos subestimando os valores das excursões a campo, tampouco fazemos uma crítica em oposição aos saberes “acadêmicos”, mais eruditos, para dar lugar a outros meramente práticos. Ao contrário, apenas tratamos de criar situações nas quais esses últimos também possam ser percebidos e incluídos como saber das disciplinas, ainda que estejamos tratando de ciências básicas.

7.3 TEMPORALIDADES

As nuances relativas à diversidade dos contextos temporais relacionados às excursões e aos trabalhos de campo, ao longo do curso de Ciências Biológicas, variavam bastante em função de diferentes circunstâncias.

Para melhor emprendermos nossas análises em torno da natureza dessas variações temporais, organizamos nossas narrativas a esse respeito, de acordo com as variáveis que emergiam das memórias autobiográficas do sujeito-objeto, enquanto estudante de graduação da UnB.

7.3.1 O Tempo das Excursões e dos Trabalhos de Campo

As escalas de tempo empregadas no contexto das excursões a campo eram determinadas em função, principalmente, das áreas de origem das disciplinas cursadas, bem como do objeto ou do fenômeno em foco na atividade de campo. Nas disciplinas da área de Geociências, por exemplo, o uso do tempo geológico para fazer alusão à história da Terra era sempre uma referência empregada no campo, nas intervenções dos professores a respeito dos trabalhos que realizávamos.

É importante destacar que, na UnB, eu cursei a disciplina de Geologia Ambiental com o professor Detlef Hans Gert Walde, de origem e formação alemã. Ele também era responsável por ministrar as disciplinas Geologia Geral e Fundamentos da História da Terra (obrigatórias no curso de Biologia), em alguns períodos daquela minha trajetória na graduação. Anteriormente, eu havia feito a disciplina de Geologia Geral na UCB, ministrada pelo professor Marcelo Resende, professor recém-contratado à época, com doutorado em Geologia pela UnB.

No contexto dessas disciplinas, visitamos uma área de pedreiras de extração de calcário na região da Serra dos Pirineus e outras localizadas nos arredores do Distrito Federal. Dessas experiências, é possível recordar as referências feitas em relação às origens, na história geológica da Terra, de afloramentos rochosos que delineavam as condições do relevo observado, bem como de possíveis épocas de origem de diferentes tipos de rochas, entre outros objetos ou fenômenos geológicos.

Quando as excursões se dirigiam a ambientes antrópicos, envolvendo áreas rurais e urbanas, a escala geológica era empregada como contexto de referência para o meio físico, em seus aspectos naturais do lugar ou de uma dada região. Porém, cedia espaço para outras escalas, vinculadas à história humana e social nos lugares, em relação às transformações geológicas correlacionadas.

Essas transformações no ambiente serviam de ponte para relacionar condições e transformações naturais em escala geológica de tempo, comum à disciplina com outras de temporalidade mais recente, em nível da historicidade dos lugares e as respectivas dinâmicas de ocupação e criação de territórios, incomuns nas experiências das disciplinas biológicas.

Porém, em uma excursão a campo, em uma situação didático-experimental docente²⁷ interdisciplinar da disciplina de Evolução, ministrada pela professora Nilda Diniz-Roja, do Departamento de Genética e Morfologia do IB e que ia na condição de conhecer o lugar, junto ao professor Demerval do Carmo, do Instituto de Geociências, visitamos um sítio paleontológico e o sítio arqueológico do Bisnau, em Formosa – GO. Em ambos os lugares, a escala de tempo geológico também foi usada como referência nesses contextos.

Nesse caso, a história geológica do lugar era contexto do qual emergiam elementos relativos a outras duas histórias evolutivas: a dos seres vivos, no caso dos fósseis vegetais em rochas sedimentares do sítio paleontológico, e a história evolutiva do homem, no caso das inscrições rupestres na encosta de arenito, do sítio arqueológico do Bisnau, ambos em Formosa, Goiás.

Dando suporte a uma abordagem mais interdisciplinar, percebemos com esses exemplos, associados às excursões nas geociências, que o tempo assume diferentes escalas, a depender do objeto considerado no meio e a natureza da interpretação que é empreendida. Porém, a unidade principal é aquela relacionada à história da Terra, como uma delimitação específica da área do conhecimento em questão e que ajuda a conferir significado para os saberes relativos a essas práticas, como nos trabalhos de campo da área (PATACA, 2015).

²⁷ A situação é definida como didático-experimental docente por se tratar da primeira excursão a campo realizada na disciplina de evolução do curso de Ciências Biológicas, pela respectiva professora, naquele contexto e região, antes desconhecido. É sabido pelo pesquisador que outras excursões para essa região se sucederam como prática dessa professora a partir desse evento.

No entanto, outras referências são associadas à demarcação do tempo, como parte cultural da sociedade, como nas situações onde são inferidos o período de variação meteorológica sobre os recursos geológicos, ou mesmo em relação à história dos seres vivos, como no caso da história evolutiva das espécies, que tem na paleontologia um importante elo de ligação entre essas duas escalas de tempo: o geológico e o evolutivo.

De forma geral, questões relativas ao tempo não eram consideradas no decorrer dos trabalhos de campo de botânica, os quais, quando ocorriam, estavam associados à sazonalidade climática do cerrado, como na alternância entre tempos mais ou menos secos, ou a variações no ciclo de vida dos organismos animais ou vegetais, foco de observação e análises, como aquelas relacionadas ao período de crescimento vegetal, floração, frutificação, dispersão etc.

A atenção maior era no objeto estudado em si, sem muitas correlações com dimensões temporais, mesmo aquelas de natureza evolutiva. Essa perspectiva diferenciava da abordagem da zoologia no campo, onde a história e o tempo evolutivo, especialmente dos animais vertebrados, eram mais comumente empregados. Porém, sem ser objeto principal dos estudos, o tempo evolutivo não era comumente abordado nas excursões botânicas desse grupo de plantas de cerrado.

Ao considerarmos as disciplinas biológicas, as escalas e unidades de tempo variavam de acordo com o objeto de estudo. Por exemplo, o tempo relacionado ao ciclo de vida ou ao ciclo reprodutivo, muitas vezes, era considerado como unidade temporal, a se referir a alguma fase. Especialmente ao se referir às plantas, por possuírem variações e alternância entre gerações diferentes. A variação se dava tanto em escalas e unidades de tempo menores, quanto maiores, como no caso das diferenças entre os ciclos de vida de microorganismos ou insetos, quando comparados com grandes animais do ambiente.

Outra escala e unidade de tempo muito utilizada, especialmente nas práticas realizadas no cerrado, estava relacionada à sazonalidade climática, com as variações observadas em função de características determinadas pelas estações de seca ou de chuva. Assim, a depender do contexto e situação de estudo, as escalas e unidades de tempo empregadas nas excursões a campo são relacionadas às respectivas culturas compartilhadas dentro de cada comunidade científica ou campo disciplinar de origem das disciplinas científicas, sendo fortemente vinculadas ao objeto de estudo ou ao contexto situacional do fenômeno observado, tendo sempre um caráter variável

nas práticas e culturas educativas, a depender da abordagem curricular ou da disciplina de estudo (ESCOLANO, 2000).

7.3.2 Frequência, Horário e Duração das Ações

De forma geral, as excursões a campo na UCB aconteciam aos sábados pela manhã. Haja vista que o curso ocorria no período vespertino e muitos dos estudantes trabalhavam ou estagiavam no turno matutino ou noturno. Tal condição também era comum na UnB, no âmbito das disciplinas cursadas no período noturno. Porém, recordo-me que, na grande maioria das disciplinas que realizavam trabalhos de campo, como parte de suas aulas, o horário de aula destinado às mesmas era o do turno matutino.

Tal costume foi incorporado convencionalmente às culturas e como parte do currículo oculto das diferentes disciplinas e áreas, pela conveniência e conforto climático do turno matutino. Tais horários dos trabalhos de campo já eram sabidos mesmo antes de ser evidenciada pelos ônibus de transporte estacionados nas proximidades dos prédios dos cursos ou pelos agrupamentos de alunos e professores em excursão ou trabalho de campo dentro do *campus* universitário.

Como estudantes, tínhamos grande expectativa com elas, uma vez que tais atividades nos retiravam do espaço de aulas convencionais e cotidianas e, ao mesmo tempo, criavam momentos de descontração entre os colegas do curso. Por sermos calouros do primeiro semestre de curso, muitos não se conheciam, e a atividade possibilitou uma maior interatividade e integração entre os componentes da turma.

A curiosidade, o interesse e a expectativa para essa que seria a primeira excursão a campo do curso de graduação para a nossa turma era uma característica evidente no comportamento e no clima de descontração e animação à maioria, se não a todos os discentes.

Essa lembrança nos leva a deduzir o quanto a proposição daquela modalidade de atividade pedagógica mostrava-se como um elemento diferencial e de caráter positivo na fase inicial do curso, não só no que diz respeito ao que foi abordado, mas também às circunstâncias motivacionais que elas despertaram no grupo.

No caso das disciplinas biológicas, a variação temporal foi bastante diferente entre as experiências vivenciadas na UCB e na UnB. Embora saibamos que a consecução de excursões a campo depende do interesse e da disponibilidade do

professor, pela experiência e trajetória do sujeito com as experiências em análise, como docente de instituição pública e privada, é sabido que há uma maior preocupação e limitação quanto à frequência de atividades que geram ônus institucional. Logo, o fato de a UCB ser uma instituição privado nos leva a pensar nessa hipótese.

Na UCB, ocorreram duas únicas excursões a campo da área de botânica do curso de Licenciatura Curta em Ciências Naturais, na disciplina de Biologia Vegetal. A experiência que tivemos com tal modalidade didática mostrou-se relevante, ao possibilitar o nosso contato direto com o objeto de estudo da disciplina no próprio ambiente, ainda que no campo a aula tenha sido expositiva e com dinâmica semelhante ao que predominava nas aulas em sala, sem nossa participação direta. Já na disciplina de Biologia Animal, da zoologia, não foi realizada nenhuma aula de campo.

Consideramos que uma possível explicação que ajuda a entender esse problema é o fato de o conteúdo estudado em um única disciplina ser bastante extensa, bem como haver também o fato de os animais, enquanto objeto de estudo, serem de grande diversidade, especialmente entre os invertebrados e cada grupo com características morfológicas bastante peculiares e de difícil captura.

É importante ressaltar que essa disciplina, Biologia Animal, era oferecida por um professor de formação em agronomia, que fazia uso dos animais da coleção biológica, do acervo didático presente no laboratório de zoologia da universidade.

Em algumas disciplinas, como as da área de ecologia, por exemplo, as práticas ocorriam semanalmente. Em geral, ocorriam pela manhã, no dia e horário de aula, salvo as não raras exceções em que o tempo da atividade era comumente extrapolado. Nas disciplinas cursadas na ecologia, havia dois encontros semanais, na maioria das disciplinas, e, semanalmente, tínhamos as excursões a campo (apelidadas pelos estudantes apenas com o termo “campo”). Elas ocorriam de forma alternada com as aulas em sala ou, eventualmente, no laboratório.

Diferentemente dessas disciplinas que cursei na área de ecologia, em que as excursões obedeciam ao mesmo padrão de frequência, ao cursar a disciplina de Limnologia, tivemos como experiência um padrão irregular de distribuição das excursões a campo, com intervalo de duas ou mais semanas entre elas. Esse fato se justifica quando se considera as condições e a natureza do ambiente e o objeto de

estudo, a saber, os ecossistemas aquáticos continentais, que demandavam tratamento em laboratório.

Já nas disciplinas das outras áreas tradicionais com excursões a campo, como da Zoologia e da Botânica, a frequência também variava. Porém, é possível perceber características comuns dentro de cada uma delas, com um determinado padrão de frequência desse tipo de atividade. Em disciplinas da área de Botânica, sua ocorrência se dava de forma mais frequente que nas de Zoologia. Mas, em geral, ocorriam a cada duas ou quatro semanas, a depender do professor e do objeto de estudo da disciplina.

No caso das disciplinas de Botânica (Criptógamas, Fanerógamas e Algas Continentais), as excursões para trabalhos de campo tinham frequência mais comum entre elas, sendo duas a três vezes por mês, no período da manhã e no horário de aula. Para as da área de Zoologia, por sua vez, as disciplinas cujo foco eram animais vertebrados, como Zoologia de Vertebrados e Ornitologia, por exemplo, sua frequência era menor que as excursões voltadas para animais invertebrados, como nas disciplinas de Zoologia de Invertebrados e Entomologia. Nesse caso, para animais vertebrados, tínhamos, em geral, duas ou três excursões a campo ao longo de toda a disciplina, ao finalizarmos cada conteúdo. Já para invertebrados havia mais excursões, especialmente para procedermos com coletas de invertebrados.

Ao considerarmos as disciplinas que cursei fora do IB, vale destacar a experiência na disciplina de Comportamento Animal, do curso de Psicologia. Nessa disciplina, realizamos uma excursão pontual ao Jardim Zoológico de Brasília, em um turno do dia, e duas excursões para atividades de campo semicondensadas. A primeira teve duração de 5 dias de excursão (sendo 2 dias de viagem e 3 dias de atividades em campo), e a segunda com duração de 2 dias de atividade. Essa disciplina era amplamente conhecida pelos estudantes de diferentes cursos da universidade, lembrada e frequentemente associada a essas excursões, em especial, a maior delas, que ocorria em uma fazenda do Pantanal, no Mato Grosso do Sul.

Vale salientar que no curso de Ciências Biológicas também era oferecida uma disciplina de Comportamento Animal, vinculada ao Departamento de Zoologia, chamada de Etologia. Esta também possuía certa frequência de excursões, o que era relatado por nossos colegas que a haviam cursado anteriormente. Entretanto, a disciplina era restrita a estudantes do curso de Biologia, ao contrário daquela oferecida na Psicologia, que era aberta a estudantes de qualquer curso. É importante frisarmos

que, por falta de vaga, eu não cursei essa disciplina oferecida pelo departamento de Zoologia.

Além dessa distribuição ao longo do semestre, com excursões a campo no decorrer dos meses letivos de cada disciplina, havia também as chamadas “disciplinas de campo condensadas”. Elas não eram obrigatórias, oferecidas uma vez ao ano, ocorrendo ao longo de uma semana, em imersão. Em geral, as disciplinas condensadas eram ofertadas pelo Departamento de Zoologia, como o caso de Biologia Marinha e de Ecologia de Campo.

A matrícula nessa categoria de disciplina era sempre condicionada à autorização da matrícula pelos professores regentes, que selecionavam os estudantes a participar. Essas disciplinas possuíam uma grande procura, o que evidenciava o grande valor atribuído a elas.

Considerando a minha experiência e as lembranças das conversas com colegas na época de inscrição para as disciplinas, era consensual que o fator preponderante que nos levava a querer cursá-las era o fato de elas serem “disciplinas de campo”. Ou seja, o grande interesse advinha do fato de que toda a disciplina era realizada no campo, fora da universidade, envolvendo excursões, as quais, muitas vezes, se davam em longas viagens e proporcionavam uma experiência única, com uma rotina completamente diferente daquela vivenciada costumeiramente nas disciplinas regulares, ao longo do semestre.

Ao fazer a disciplina de “Evolução”, conforme citei anteriormente, cuja primeira parte foi ministrada pela professora Rosana Tidon e a segunda pela professora Nilda Diniz, tivemos a oportunidade de vivenciar uma única excursão a campo ao final da disciplina. Tratava-se de uma iniciativa pioneira da professora Nilda Diniz, como ela mesma destacou na época, considerando a história da disciplina no curso e na UnB, e conforme algumas características que já discutimos. Essa modalidade de atividade prática era novidade, uma vez que as aulas eram convencionalmente em sala e, eventualmente, em laboratório com experimentação.

Essa circunstância evidenciava uma possível preocupação dessa docente com a disciplina e sua aposta nas excursões a campo como forma de enriquecer a matéria, postura que foi percebida e valorizada pelo corpo discente do curso, havendo registro de manifestação em apoio às excursões da disciplina de Evolução.

No que diz respeito à frequência e ao momento das práticas no curso, as experiências narradas nos ajuda a perceber que, de forma geral, as atividades são distribuídas de forma a reforçar a visão dicotômica entre teoria e prática.

Além disso, são tradicionalmente realizadas como excursões envolvendo trabalhos de campo ilustrativos, de forma posterior às aulas onde o assunto já foi abordado, ainda que em situações experimentais, como foi observado em excursões a campo das disciplinas de Ecologia, não raro nas demais, reforçando modelos também reconhecidamente tradicionais para os trabalhos de campo (COMPIANE 1993).

Outra situação importante de considerarmos é que a imagem que o sujeito das experiências carregava das excursões reduzia o tempo do trabalho de campo como fim e início na atividade de campo em si, confundindo o seu significado com o de excursão, a que estamos defendendo aqui.

Embora a excursão, enquanto viagem, possa ter um tempo menor, o trabalho de campo, necessariamente, será sempre maior que o da excursão em si. Essa realidade decorre do fato de que o trabalho envolve tempo desde a sua concepção, planejamento, separação de materiais, até a finalização com a organização do material de campo, como amostras coletadas, por exemplo, e se for o caso.

Dessa forma, concebemos que construir um parâmetro preciso em relação ao tempo para as excursões a campo não condiz com a complexidade do evento e das diferentes possibilidades de práticas associadas a objetos de estudo em questão, uma característica que também foi apontada por PATACA (2015), ainda que tenha sido referida no âmbito de experiências com os trabalhos de campo realizados dentro de uma disciplina de geociências.

Ademais, mesmo reconhecendo a natureza bastante diferente da concepção por trás dos estudos do meio em comparação com os trabalhos de campo, ambos os empreendimentos, como práticas de campo realizadas em excursões, pressupõe a ocorrência de 3 momentos comuns, referentes, a saber: ao pré-campo – anterior à excursão e de caráter preparatório; ao da excursão e das atividades no campo – envolvendo desde o início da excursão até o seu término, transcorridas todas as atividades no campo e, por fim, ao pós-campo – com a retomada daquilo que foi realizado, tratamento de dados, materiais e reflexão em torno dos saberes em construção na experiência (BITTENCOURT, 2017, PATACA, 2015; PONTUSCKA; PAGANELLI, 2007).

7.4 OBJETOS E UNIDADES DE REFERÊNCIA

7.4.1 Paisagem e seus Cenários

Das memórias recordadas sobre o discurso docente nas excursões, é possível destacarmos diferenças entre os focos de observação quanto às unidades de referência.

O primeiro deles estava na paisagem, como cenário e contexto a ser observado, e onde eram identificadas as projeções rochosas que afloravam na região, dando origem ao relevo ou a outras evidências de fenômenos físicos, químicos e biológicos. Esses fenômenos repercutiam nas características geológicas dos lugares dos trabalhos de campo, tais como intemperismo, falhas, entre outros elementos da organização e composição geológica da área.

Partindo dos cenários da paisagem, as observações eram focalizadas em objetos ou em fenômenos específicos do lugar e mais próximos dos sujeitos do trabalho de campo, como rochas, minerais e outros fenômenos das imediações.

Porém, indo além de questões puramente naturais, em alguns pontos visitados, eram abordadas questões relativas ao impacto de atividades humanas. Então, a unidade espacial de referência para o lugar e paisagem incorporava as noções relativas a particularidades do terreno, como as áreas urbanas e rurais. Assim, a questão dos impactos das ocupações e da delimitação de território era incorporada à noção dos espaços, como na visita a áreas de solo desprotegido e erodido. Esses espaços eram visitados naturalmente, sendo encontrados ao longo de diferentes pontos do percurso da excursão por onde passamos, disponíveis e interessantes para observações, tanto para a disciplina de Geologia Geral quanto para a de Geologia Ambiental.

No que diz respeito às relações do homem com o meio, além desses impactos ambientais em territórios de exploração de rochas, minerais e até mesmo de indústrias, outros empreendimentos humanos foram apontados como parte dos lugares e objeto de estudo. Tais dimensões, diferentemente das primeiras, em áreas naturais, incorporavam o homem como parte do lugar, nos territórios e como agente de antropização do ambiente, evidenciado por suas intervenções, com a reconfiguração dos espaços e as consequências das mesmas nesse outro olhar dentro dos trabalhos de campo das disciplinas de geologia.

As unidades de referência, como focos de observação e estudos, mudavam bastante em relação às experiências nas disciplinas biológicas.

A ideia de paisagem, conforme é empregado nas geociências, era usada na Botânica, Ecologia e Zoologia, para se referir a padrões de estrutura vegetacional, como fitofisionomias do cerrado e ao bioma em si. Nesse caso, as observações sobre as fitofisionomias variavam em função das diferentes classificações existentes na literatura. Essas não eram consensuais e buscavam como categorizar padrões fitofisionômicos da paisagem no ambiente, os quais variavam por fitofisionomias de formação mais campestres (campo limpo, campo sujo, veredas etc), savânicas (cerrado típico, cerrado rupestre etc) até fitofisionomias florestais (Mata Ciliar, Mata de Galeria etc).

A paisagem ou a fitofisionomia não constituía o foco dos trabalhos de campo da botânica e da zoologia, embora uma atenção maior a ela sobressaia, dado o local de observação e coleta de algumas espécies específicas de animais e de plantas, típicas de tais formações.

No caso da ecologia, em uma disciplina específica de ecologia geral introdutória, as fitofisionomias do cerrado foram objeto central de estudos, com a excursão tendo perpassado por diferentes formações fisionômicas para essa abordagem. Além disso, as excursões a campo tinham seus trabalhos de campo definidos, muitas vezes, em função do tipo fitofisionômico em estudo, como, por exemplo, no estudo de aspectos da ecologia de populações ou comunidades de plantas em murundus, dos campos de murundus de cerrado ou das interações inseto-planta em vegetação de cerrado típico, entre outras.

7.4.2 "Bios" - Uma Via de Muitos Vieses

7.4.2.1 À Guisa da Taxonomia e das Classes de Organismos

No caso das excursões com trabalhos de campo em botânica, observamos que todo o discurso era direcionado a algumas plantas dos ambientes visitados e percursos realizados. A unidade de referência era a flora. A grande exceção eram algumas excursões botânicas direcionadas a lugares onde seriam encontrados organismos de relação muito específica a determinados lugares e ambientes, como, por exemplo, na busca por algas de água doce, onde a flora, por ser

predominantemente formada por organismos microscópicos, era apenas objeto de coleta no campo.

De forma análoga, ocorria com trabalhos de campo em zoologia, com o olhar direcionado à fauna. Porém, diferentemente da botânica, em que as plantas sempre estavam lá, em qualquer horário, no caso da zoologia, a observação de animais dependia muito do horário de realização da atividade e do sucesso nas buscas e capturas, considerando sua mobilidade e os respectivos comportamentos desses animais, como maior ou menor atividade, ao longo do dia ou da noite.

As variáveis do lugar, da paisagem, das condições físicas do ambiente e dos elementos não vivos não eram tratadas enfaticamente nessas disciplinas. Mesmo em se tratando de uma disciplina das ciências biológicas, o foco do discurso e direcionamentos dos professores e monitores restringiam-se aos organismos encontrados e escolhidos por eles, no caso das disciplinas botânicas, ou daqueles encontrados, passíveis de observação a distância ou captura, no caso das disciplinas da área de zoologia.

Esses organismos eram aproveitados como “modelo” de referência para a sua descrição botânica e zoológica e, em alguns casos, coletados e levados para estudos complementares em laboratório ou para integrar o acervo das coleções.

Assim, no caso das disciplinas botânicas, mesmo diante da presença de alguns animais, em especial, insetos, entre outros aspectos ambientais, os mesmos recebiam menor atenção. Quando isso ocorria, era relacionado a aspectos ecológicos e reprodutivos das plantas, como herbivoria e polinização, por exemplo.

De forma semelhante, nas coletas das disciplinas de zoologia, as plantas que estavam sempre presentes não eram tratadas ou eram abordadas secundariamente, exceto em algumas condições, como quando estavam estritamente relacionadas ao hábito de alguma espécie de animal específico, como, por exemplo, no caso de busca por lagartas que eram tipicamente associadas a algumas plantas, por borboletas, besouros e abelhas, comum a flores e inflorescências, ou árvores usadas como lugar de nidificação de determinadas aves.

No caso da flora e da fauna, como unidade dos trabalhos botânicos e da zoologia, essa perspectiva era considerada no âmbito do cerrado, predominantemente. Eventualmente, alguma atenção ou menção era feita às espécies exóticas, invasoras ou ornamentais presentes no campo.

Vale destacar que, no caso de disciplinas na área de zoologia de vertebrados, o Jardim Zoológico de Brasília era usado por conter espécies animais em cativeiro, nos recintos do Zoológico, dispensando captura e favorecendo a observação e o direcionamento dos professores a aspectos referentes aos animais em questão.

Outra unidade importante, que emergia a partir da flora e da fauna, está relacionada ao nível de indivíduo, quanto aos organismos vegetais que eram objeto de observação e dos discursos da professora nas excursões. Nesse sentido, incluímos aqui organismos que hoje não são considerados como plantas ou animais, mas que tradicionalmente eram parte de seu objeto de estudo, como fungos e muitas algas.

Nesse caso, dava-se atenção a particularidades do organismo, explorando-se aspectos biológicos, especialmente, de sua morfologia, destacando características comuns para classificação, reconhecimento e identificação de grupos taxonômicos, inclusive em nível de espécie.

Nesse sentido, muitas vezes, os organismos eram definidos nos estudos de campo por essas unidades taxonômicas que agrupam coletivos de organismos, de acordo com níveis de particularidades biológicas, usando sistemas taxonômicos artificiais determinados por poucas características e de ordem mais prática, como com o termo “algas”, por exemplo. Ou sistemas taxonômicos sistematizados por caracteres taxonômicos convencionais da biologia para classificação. Como de níveis mais específicos para mais amplos, temos os de:

- Espécie, como unidade de referência mais empregada no campo, sendo a mais específica das unidades de classificação dos organismos usadas nos trabalhos de campo em biologia, com definições variáveis e que está relacionado a nomes vulgares, mais populares e variáveis a diferentes culturas e nomes científicos, usando a nomenclatura binomial.
- Gênero, como unidade de referência empregada no campo para se referir a várias espécies.
- Família, como unidade de referência empregada no campo para se referir a vários gêneros e espécies em comum, de uso muito comum nas excursões botânicas.
- Ordem, como unidade de referência empregada no campo para se referir a várias famílias, gêneros e espécies em comum.

- Classe, como unidade de referência empregada no campo para se referir a várias ordens, famílias, gêneros e espécies em comum.
- Filo ou Divisão, como unidades de referência empregada no campo para se referir a várias classes, famílias, gêneros e espécies em comum, sendo que o termo “filo” é mais usado nas excursões zoológicas ou para se referir a fungos em estudos botânicos, correspondendo à “divisão” mais usada nos trabalhos de campo em botânica.
- Reino, como unidade de referência empregada no campo para se referir a vários filas ou divisões, classes, famílias, gêneros e espécies em comum.

Nesse sentido, por exemplo, em algumas excursões botânicas, a unidade principal de referência usada no campo, a depender da disciplina ou da temática em estudo, entre outros fatores, era de espécie em outras situações, a unidade era a de gênero, família e assim por diante. Tal situação também era comum na zoologia, porém, mais raro na ecologia, haja vista peculiaridades dos seus estudos.

Essas unidades eram empregadas inclusive para defini-las em nível de foco da disciplina nas áreas de zoologia e botânica, com repercussão direta na abordagem dos trabalhos de campo. Por exemplo, em excursões de algumas disciplinas, as unidades de referência para estudo eram relativas a apenas uma determinada classe de organismo, como, por exemplo, disciplinas de ornitologia, onde as excursões eram direcionadas na busca por aves e entomologia, onde os trabalhos de campo envolviam apenas insetos.

Por fim, mas de forma casuística, eram abordados alguns aspectos etnobiológicos do uso humano de algumas espécies vegetais, que, quando inferido, era predominantemente sobre o uso fitoterápico. Nas disciplinas da área de zoologia, esses aspectos não são recordados em nossas memórias.

No caso das disciplinas biológicas, o homem ou a relação com o homem era pouco abordada. Exceto em disciplinas específicas, como educação ambiental ou em algumas situações de campo que estavam relacionadas ao estudo, como ao tratar espécies exóticas como reflexo de atividades humanas.

Conforme já tratamos anteriormente em outro tópico, esse distanciamento pode estar relacionado às origens e a histórias das disciplinas e currículos, em torno das tradições acadêmicas de um saber mais erudito, cuja cultura foi convencionalmente associada a um distanciamento do elemento humano, da natureza e do ambiente (GOODSON; MARSH, 2000; GOODSON, 1997; 1993).

7.4.2.2 Uma Nova Rota pelos Níveis de Organização da Vida

Considerando a amplitude de estudos biológicos, outra unidade específica de estudo e de referência para realização das excursões e dos trabalhos de campo estava relacionada a unidades de referência. Essas unidades eram definidas por conceitos específicos de cada área, especialmente, nas excursões de disciplinas da área de ecologia e que, em muitas situações, eram empregadas no discurso durante as excursões, com o trabalho de campo das outras áreas biológicas e em diferentes lugares.

Nesse sentido, as unidades de referência no campo eram critério inclusive para a organização das disciplinas. Além dos trabalhos de campo, os lugares estão associados ao uso do termo “ambiente”, muito empregado nas excursões a campo nas disciplinas das áreas biológicas.

No caso das disciplinas ecológicas, esses conceitos, como unidades de referência e estudo no campo, eram estudados inicialmente em sala, para compreensão de sua dimensão e abrangência, e estão relacionados a níveis de organização da vida na Terra, em uma hierarquia que agrupa esses níveis com critérios específicos.

Os níveis de organização dos seres vivos, como o próprio nome esclarece, apoia a organização das ciências biológicas e suas diferentes áreas de estudo, de níveis atômicos, moleculares, ao maior nível da biosfera terrestre. Porém, nas excursões a campo, alguns níveis de organização eram mais empregados nos trabalhos de campo de determinadas áreas.

De origem e uso comuns, como unidades de referência e objeto de estudos nos trabalhos de campo em ecologia, tínhamos:

- ecossistema, cuja definição está associada a um ambiente, podendo ser um lugar ou local específico e até uma região, envolvendo várias localidades, incluindo a interação entre fatores bióticos (seres vivos) e abióticos (fatores físicos e químicos do meio). Nesse sentido, o nos trabalhos de campo, ecossistema se referia a lagos, rios ou a uma poça de água, até a camada de folhas caídas da vegetação no chão ou a uma área determinada de cerrado.
- comunidade, cuja definição está associada a um conjunto de populações, organismos de espécies diferentes de um dado lugar.

Porém, a unidade como foco do trabalho de campo reside apenas nos organismos das espécies que compõem a comunidade. Nesse sentido, os trabalhos de campo se referiam a um grupo de animais, vegetais ou a ambos, entre outros grupos de organismos de um dado ecossistema.

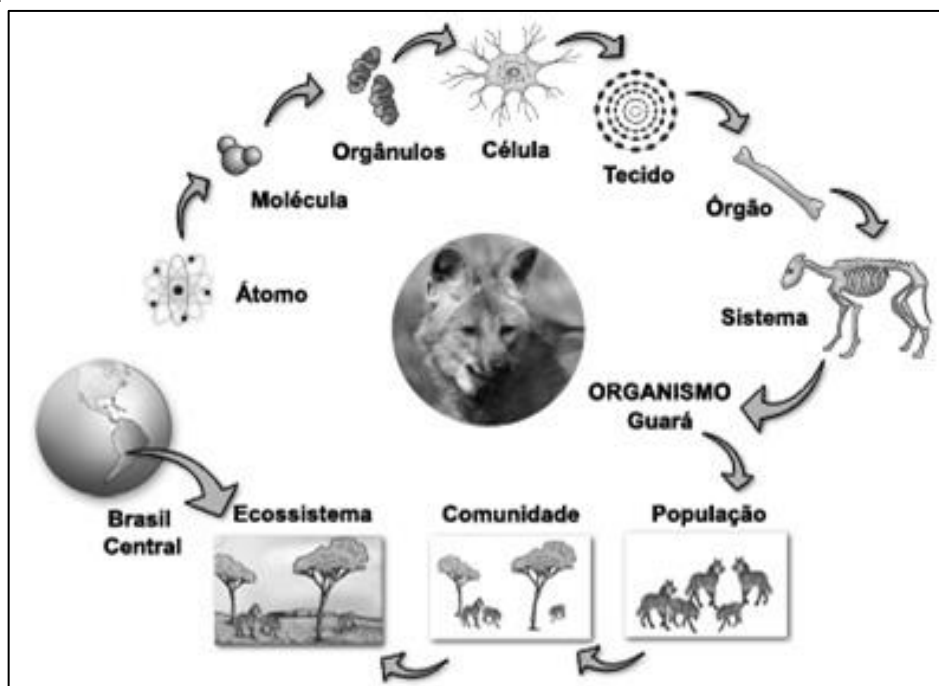
- população, cuja definição está associada a um conjunto de organismos, como indivíduos de uma mesma espécie de um dado lugar ou comunidade. Porém, a unidade como foco do trabalho de campo reside apenas nos organismos de uma determinada espécie, como, por exemplo, nos estudos relacionados à distribuição de uma dada espécie de arbusto ou de um roedor em uma área de cerrado.

Essas unidades de estudo nas excursões a campo são exemplificadas pela ilustração na Figura 49.

Apesar dos diferentes níveis de organização serem vinculados aos lugares e, muitas vezes, serem usados de forma independente entre si, em algumas situações de campo, como no discurso de professores, eram feitas algumas correlações entre eles. Por exemplo, em determinadas situações da botânica e da zoologia, era comum a referência a órgãos, tecidos de plantas e de animais ou até células, ao se referir a algas no campo.

Da mesma forma, ao se trabalhar no âmbito dos ecossistemas com unidade de referência no campo, a menção moléculas não era incomum, embora esses sejam objetos de estudo de sub-áreas mais específicas da biologia, não tradicionalmente associadas às disciplinas com trabalhos de campo.

Figura 49 – Níveis de organização biológica na Terra, do átomo à biosfera, tendo o lobo guará, espécie de lobo comum aos cerrados brasileiros, como organismo ao centro, como espécie e organismo de referência.



Fonte: CEPA, citado por USP, 2018

A importância e o uso de unidades de referência para associar ao espaço e seus objetos de estudo ou para referir a um lugar onde os trabalhos de campo são realizados também é objeto de reflexão para diferentes disciplinas que têm nessas unidades as referências para seus empreendimentos, conforme já discutimos. Essas unidades são construções sociais de origem em diferentes culturas, como forma dos sujeitos fazerem inferência em torno do seu meio.

Porém, concordamos com Milton Santos, quando ele advoga em defesa dos conceitos de “região” e de “lugar” como termos totalizantes, de origem na Geografia, e para remeter e identificar o espaço (SANTOS, 2014). A ideia de lugar, em especial, tem o duplo papel de remeter a uma direção e, ao mesmo tempo, de provocar algum nível de contextualização do espaço ou condicionamento de algo ao espaço.

Logo, o termo “lugar” não exclui o uso de outros conceitos, comunidade de referência comum à geografia ou outras áreas tradicionais em excursões e trabalhos de campo, como a botânica, a zoologia e a ecologia, nas ciências biológica, por exemplo. No entanto, observamos que a biologia também possui o seu quadro conceitual de unidades para construir seus estudos em relação a diferentes lugares, em diferentes escalas.

Observamos que, embora a ecologia como ciência, tenha surgido em período posterior às origens da botânica e da zoologia, é dela que emerge a maioria das unidades espaciais empregadas nos trabalhos de campo nas ciências biológicas, dado o seu caráter integrador entre o meio físico e o biológico, como depreendemos das experiências narradas.

Nesse sentido, a experiência com as excursões a campo contribuíram para ajudar não apenas a compreender a complexidade dos diferentes lugares relacionados à vida na Terra, mas também a organizá-los em um sistema hierárquico com um significado próprio da biologia e que, usando das ideias de experiências de experiência de Dewey (1980 e 2000), passa a ser integrado não apenas às práticas profissionais, mas também às experiências informais, na reconstrução dos saberes e no efeito emancipador e transformador da experiência, como educação.

As diferentes unidades relacionadas ao espaço têm relação direta com as experiências com as excursões e os trabalhos de campo, haja vista que os objetos de estudo estão relacionados a elas e por ser nos lugares a que elas se referem que o fenômeno da experiência ser manifesta, na pessoa do sujeito.

7.5 ÀS SOMBRAS DOS MÉTODOS E DAS TÉCNICAS NOS TRABALHOS DE CAMPO

Os métodos e técnicas dos trabalhos de campo que emergiam nas excursões variavam principalmente em função das características de cada área disciplinar de origem. Nesse sentido, os objetos de estudo nos trabalhos de campo eram tratados à luz das respectivas culturas científicas, das diferentes comunidades de cada área disciplinar, conforme eram compartilhados entre os seus pares.

Aos estudantes, os objetos tinham nuances relacionadas ao processo de investigação, comum à dinâmica de construção de conhecimentos científicos da área correlata, quanto como a objetos de saberes e experiências educativas do âmbito formativo-profissional de cada disciplina educativa-universitária, como parte de seus currículos.

Porém, os currículos manifesto e oculto nessas disciplinas, e em muitos trabalhos de campo, revelavam, em menor ou maior grau, saberes relacionados aos métodos e técnicas de pesquisa e à construção de conhecimentos científicos das áreas.

Embora os trabalhos de campo variassem na forma de empregar as técnicas específicas de cada área de origem, algumas disciplinas abarcavam métodos mais tradicionais da área como parte da praxe educativa nos trabalhos de campo.

Nesse sentido, como marcas de inúmeras excursões, destacam-se as coletas de materiais, como amostras vegetais e animais, para condução à universidade; tratamento de conservação e integração como parte do acervo de coleções didáticas, ou mesmo como testemunho de acervos, entre outras conforme agrupamos em nossa narrativa.

Nas experiências das disciplinas cursadas no curso de Ciências Biológicas, as memórias em torno de experiências com excursões e trabalhos de campo concentram-se nas disciplinas geocientíficas, nas das ciências biológicas, em que, notadamente, percebemos variações entre as 3 grandes áreas da biologia que tradicionalmente realizam trabalhos de campo, a Botânica, a Zoologia e a Ecologia.

7.5.1 Na Crosta das Práticas Geocientíficas

Os trabalhos de campo das minhas experiências nas disciplinas geocientíficas eram conduzidos sob a orientação e exposição oral do professor e sem uso de qualquer tipo de roteiro impresso de instrução, tanto no âmbito da UCB, quanto da disciplina cursada na UnB.

Nessas excursões, era comum algum nível de associação do que era objeto de observação imediata com o contexto da paisagem. Além disso, os registros de características observadas eram solicitados na forma de fotografias, por exemplo, quando era indicado o uso de algum objeto para servir de referência como escala.

Entre os instrumentos, o mais convencionalmente utilizado pelos professores era o martelo geológico. Mas, em algumas situações, alguns alunos do grupo exerciam esse papel, como no caso de fenômenos de estudo de dimensões maiores, como grandes voçorocas. Assim, aos poucos, percebíamos que os estudantes iam incorporando objetos pessoais como referência de escala para registro fotográfico, como, por exemplo, o lápis ou a caneta, também utilizada nos registros dos cadernos de campo.

Nas práticas realizadas no âmbito das disciplinas de geociências, os professores nos apresentavam aspectos geológicos da paisagem serrana e enfatizavam questões relativas à exploração dos recursos naturais, sempre de forma

expositiva, apontando algumas diferenças que conferiam alteração da paisagem, da disponibilidade de recursos, com a extração de rochas e minerais, em especial, de rochas calcárias. Em algumas dessas situações, o professor utilizava de seu martelo para perfurar ou fragmentar rochas e minerais ou para apontar alguma formação.

Outro foco de atenção na paisagem eram os impactos ambientais. Sobre esse aspecto, a ênfase estava na retirada de rochas e de minerais de morros e do subsolo. Nesse sentido, as alterações provocadas pelo homem nos eram apontadas, seja na retirada de rochas do subsolo, gerando escavações, seja na desconfiguração de morros, com a retirada de rochas de sua estrutura.

O olhar sobre a paisagem era conduzido pelo discurso do professor. Ele observava conjuntamente, direcionando nossos olhares e tecendo explicações sobre o que observávamos, bem como sobre os respectivos elementos que a compunham, participando e fazendo perguntas.

Além da paisagem, o outro foco predominante estava nas rochas. Sobre elas, o professor discorria tanto a respeito desses elementos, como parte da paisagem, quanto em relação às rochas presentes à nossa volta. Inclusive apontando e recolhendo algumas sobre o solo para tecer algumas explicações sobre as mesmas. Basicamente, eram descritas características empregadas na sua caracterização física e química, além da sua distinção de outros tipos de rocha, conforme a origem e a composição mineral.

Nas disciplinas da área de geociências, não foi realizado nenhum procedimento de coleta, embora tenha sido exposto pelos professores como prática comum na área, com finalidade de estudos e composição de acervos para coleções.

Em um único evento, como parte de uma excursão a campo, no contexto da disciplina de Geologia Geral, um breve teste experimental químico foi feito de forma demonstrativa pelo professor, para evidenciar propriedades químicas do tipo de rocha predominante no ambiente, a qual observávamos a nosso alcance imediato. Porém foi o único evento.

No caso das experiências na UnB, era parte da prática a visita ao museu de geociências da universidade. O museu era referido como um dos lugares, além dos laboratórios de estudos, para onde o material coletado no campo era levado de forma a compor o acervo geológico daquela instituição, usado para pesquisas e divulgação científica – conforme era reconhecido.

No âmbito pedagógico das disciplinas da graduação, o Museu de Geociências da UnB também tinha o seu papel como lugar-campo de estudos e, ao mesmo tempo, como recurso didático para as aulas, embora essa noção não fosse falada e reconhecida na época.

Recordo-me que, embora essa atividade estivesse associada ao conteúdo previsto para a disciplina, ocorriam práticas “desarticuladas” de um contínuo didático no curso, onde a prática era iniciada e finalizada no próprio campo, sem discussões ou orientações preliminares relativas aos lugares e, tampouco, aos conteúdos geocientíficos que seriam abordados no campo, exceto aspectos logísticos (data, local e horário de encontro para ônibus, saída e retorno)..

Essa desarticulação que ocorria em alguns momentos era reforçado pelos discursos dos professores, ao referi-lo como “prática”, em oposição às aulas em sala de aula, referidas como “teóricas”. Essa distinção expressava uma visão de práticas de campo dissociadas de teorias e da sala de aula, com o discurso teórico colocado muitas vezes de forma dissociado das práticas empíricas de sua construção.

Acreditamos que tal relação também é reforçada por uma interpretação onde os estudantes estão mais envolvidos com as práticas no campo, mobilizando-se e situando-se no meio, como objeto de estudo.

É importante considerar também que essas duas excursões transcorreram após a abordagem do conteúdo em sala, de forma ilustrativa e como uma atividade predominantemente expositiva, porém, em um clima bastante amistoso e descontraído entre todos.

Quanto à postura dos docentes responsáveis pelas disciplinas e excursões, de forma geral, havia o predomínio de sua fala, em detrimento do discurso dos estudantes, cuja postura era majoritariamente passiva, diante da exposição do professor.

Ainda assim, cabe destacar que houve uma atividade experimental no *campus*, a saber, um teste químico em geologia, que aconteceu de forma pontual. Ademais, em nenhuma das excursões foram empregados roteiros de atividades de campo ou discriminando mapas, percursos, cronograma, sequência de atividades ou qualquer plano ou orientação para as atividades em campo, corroborando o relato da predominância da fala docente.

Ainda que esse não uso de roteiros possa fugir de muitas tradições de trabalhos de campo disciplinares, o fato não impediu a ocorrência de experiências com o lugar, pelo sujeito das experiências.

7.5.2 As Raízes que Sustentam a Árvore de Tradições nos Trabalhos Botânicos

Nas excursões para trabalhos de campo em disciplinas da área de botânica, esses trabalhos eram referidos na época como práticas, em detrimento a aulas teóricas (em sala). Como disciplinas botânicas com práticas tradicionais de campo, cursei Biologia Vegetal na UCB (Professora Sueli Gomes), Criptógamas e de Algas Continentais (Professora Graça Machado) e, na condição de ouvinte, cursei a disciplina de Fanerógamas (Professora Carolyn Proença).

A escolha dos lugares para as excursões não era discutida com os alunos, tampouco essas práticas eram discutidas em aulas anteriores à excursão, embora sempre estivessem associadas a conteúdos já estudados em sala, como “aula teórica”.

Muitas excursões realizadas nos contextos dessas disciplinas botânicas ocorriam no próprio *Campus* Universitário Darcy Ribeiro, dependendo do objeto que se pretendia estudar nas aulas.

No âmbito da botânica, havia variações também quanto à natureza do objeto de estudo. Ao estudarmos plantas terrestres fanerogâmicas, entre árvores, arbustos e herbáceas, as professoras demonstravam o procedimento de amostragem no campo, com a coleta de material botânico usando o “podão”, como instrumento específico para coleta botânica. Porém, no contexto da UCB, tratou-se de uma demonstração única e pontual onde o procedimento de coleta era referido como fundamental à área, para suas pesquisas. Já na UnB, houve outras demonstrações e coletas concentradas às primeiras excursões a campo.

De forma semelhante, a professora de Criptógamas também explicava o procedimento de coleta para os diferentes grupos de organismos que estudávamos ao longo da disciplina, de algas a fungos macroscópicos, como cogumelos, associações como líquens e caule de árvores ou rochas, além de plantas como musgos, samambaias, entre outras espécies.

Para cada grupo taxonômico, eram apontados e demonstrados o uso de equipamentos e materiais distintos, envolvendo desde redes, escovas, baldes e

bacias para coleta de algas, estiletes, tesouras e alicates para corte de estruturas vegetais, até vidrarias e soluções de formol para armazenamento e conservação das amostras para estudos, entre outros equipamentos e materiais de coleta, armazenagem e transporte.

Seguida à prática demonstrativa, nós percorríamos os caminhos traçados pela professora, que ia falando sobre a vegetação das proximidades, identificando, classificando e apontando aspectos da morfologia das plantas, sem se dirigir a nenhum dos discentes, especificamente. Apenas aos espécimes selecionados ao longo do percurso. Essas excursões tinham caráter ilustrativo dos assuntos que já haviam sido trabalhados previamente nas aulas em sala e em laboratório.

No decorrer da atividade, a exposição da professora (da UCB) foi focada nos aspectos botânicos de algumas plantas do trajeto percorrido (morfologia e taxonomia vegetal). De forma pontual, no início da atividade, foram apresentadas questões procedimentais sobre a coleta botânica envolvendo a demonstração do tratamento com as amostras coletadas, para posterior deposição em herbário - uma prática que fazia parte da rotina de pesquisa em botânica, nas relações entre o que é desenvolvido em campo e, posteriormente, em laboratório e herbário.

A turma seguia em um grande grupo de caminhada junto à docente, porém, dado o rígido controle pela professora contra “conversas paralelas”, permanecíamos a maior parte do tempo em condição de ouvintes, zelando pelo silêncio, para não sermos chamados à atenção. Não era comum a participação com indagações, por parte dos estudantes. Tampouco, com envolvimento em procedimentos específicos no campo.

Essa nuance do trabalho de campo, evidenciava uma prática mais expositiva e similar ao modelo tradicional de ensino praticado em sala de aula, centrado na exposição do professor. Essa exposição se referia à descrição botânica que era realizada no campo e envolvia desde características morfológicas dos diferentes órgãos vegetais de cada indivíduo, até características empregadas na classificação e identificação da espécie ou grupo taxonômico do qual pertencia.

Havia claramente a intenção de se identificar a espécie, ainda que se utilizando de nome vulgar ou popular, além de relacioná-la a algum grupo taxonômico, como Gimnospermae ou Angiospermae, Magnoliopsida e Liliopsida – para todas as plantas tratadas e, com muita frequência, era também relacionada a família botânica.

Além dos aspectos morfológicos e taxonômicos, para alguns indivíduos, eventualmente, eram abordados aspectos reprodutivos e até ecológicos, como a polinização e dispersão de sementes, por exemplo.

Foi abordada a importância da coleta para a botânica e os seus desdobramentos, que envolvia a colocação das amostras vegetais em saco de transporte até a chegada em um lugar específico para receberem o pensamento como tratamento, parte do processo de herborização, produzindo exsicatas para coleções de herbário.

Nesse sentido, outra vivência que, embora não tenha ocorrido junto ou em fração de tempo de uma excursão a campo em si, nos foi apresentada, tendo sido concebida para ser vista como etapa conseguinte à excursão botânica ao campo, após a coleta de material vegetal e a chegada ao laboratório com as amostras de plantas, pela professora Sueli.

Após a contextualização da atividade, feita no âmbito de uma hipotética excursão a campo de botânica, a professora explicava que as atividades botânicas prosseguiam, após a coleta, com a organização e preparo das amostras coletadas. Foi assim que nos foi apresentado o processo de herborização, como prática botânica imprescindível e que deveria ocorrer o mais breve possível após a coleta, para que, a partir de então, se fizessem exsicatas em um laboratório junto ao herbário. Porém, em uma única ocasião.

Essa sequência apresentada nesse primeiro evento corresponde à parte dos procedimentos descritos por Pataca (2016) ao descrever os trabalhos de campo nas viagens científicas botânicas no tempo colonial. Tal circunstância já nos acena para a força da tradição e cultura daquela área na consolidação e perpetuação de técnicas de trabalhos com bastante solidez para identificar práticas próprias da disciplina, desde sua origem como disciplina, relacionada ao currículo escolar, e às práticas dos viajantes naturalistas (GOODSON, 1997; 1993).

Embora tenha ocorrido em um laboratório do edifício da universidade, fomos informados que, muitas vezes, aquele procedimento se iniciava de forma improvisada no próprio campo, onde o material vegetal era prensado dando início à herborização, sem que houvesse perdas significativas das características do espécime.

Foi uma aula demonstrativa em laboratório, porém, lembramos de ter sido reforçado se tratar de uma importante parte do trabalho de campo botânico: quando os pesquisadores chegavam da excursão a campo, iniciavam o processo de

preparação dos espécimes coletados para prensagem e herborização. Daí, o espécime herborizado era montado em excicatas, catalogado e depositado como parte do acervo do herbário.

Além das coleções de exsicata do herbário, aprendíamos a montar coleções em outras formas de preservação, como envelope e caixas para musgos e cogumelos ou recipientes de vidro para algas e coleções de órgãos, como parte carpotecas (coleções de frutos e sementes) ou fragmentos de órgãos, parte de xilotecas (coleção de fatias de caule).

É importante destacar que, nas atividades de campo das disciplinas, as coletas eram feitas, em geral, para que o professor pudesse explorar aspectos biológicos dos animais e plantas em estudo no decorrer do campo e ensinar o procedimento de coleta, tratamento de fixação, transporte, conservação e armazenamento em coleções.

Raramente as amostras coletadas eram levadas para a universidade, fato cujo motivo não era explicado. Mas hoje entendemos esse procedimento como uma característica do contexto da prática, uma vez que ocorriam pesquisas de campo paralelas na instituição, e essas excursões tinham finalidade didática, envolvendo vários alunos e espécies, muitas vezes que já faziam parte do acervo coletado.

O contato direto com os vegetais no campo não era muito comum, a depender do incentivo do professor que conduzia a atividade. Além disso, de maneira geral, não percebia grande interesse por parte de alguns estudantes, uma vez que muitos referiam ter maior afinidade com outros assuntos biológicos e experiências negativas com o ensino de botânica na educação básica. Porém, eu tinha uma visão diferente e percebia ter maior interesse que muitos de meus colegas.

Quando ocorriam, os registros eram feitos espontaneamente pelos estudantes e sem a definição e critérios preliminares, sendo realizados em caderno ou caderneta de campo. Em geral, esses registros estavam relacionados a características do ambiente e dos organismos, com aspectos descritivos da morfologia, conforme o professor explicava.

O registro fotográfico não era comum, embora ocorresse de forma muito eventual. No entanto, essas fotografias não faziam parte dos estudos da disciplina e estavam mais relacionados a interesses informais, como registro de recordação da experiência.

Tanto as excursões quanto os trabalhos de campo botânico tinham grande significado para minha experiência formativa. Além dos valores relacionados aos aspectos emocionais, como o caráter aventureiro e em condições de maior liberdade, quando comparada à sala de aula, havia também a correspondência com minha bagagem cultural, relativa a diversas experiências anteriores, das práticas de origem rural, conforme descritas por Del Priore e Venâncio (2006), como legados inter- e transgeracionais presentes na cultura e nas tradições familiares de convívio do sujeito.

Essas características, tal como a correlação com experiências da escola básica, também encontram fundamentos na perspectiva de movimento e contínuo das experiências, como fenômeno humano nas definições empreendidas por Dewey (1980) ao lançar as bases de sua filosofia e para exemplificar em torno das relações pretendidas entre as práticas com excursões, nas relações entre escola e sociedade, que, por sua vez, incluía a família, os campos, os jardins etc (DEWEY, 2002).

Nesse cenário, os trabalhos de campo da botânica, no que se refere às práticas de coleta, armazenagem, transporte e conservação, possuem forte analogia com os trabalhos de campo na zoologia.

7.5.3 Os Rastros das Pegadas Zoológicas nas Praxes de Campo

Nas excursões para trabalhos de campo em disciplinas da área de zoologia, essas práticas ocorriam de forma mais frequente em disciplinas relacionadas a animais invertebrados e de forma menos frequente em disciplinas envolvendo vertebrados, como detalhamos anteriormente.

Na fase em que eu estudei na UCB, embora eu tenha cursado a disciplina de Biologia Animal, não foi realizada nenhuma excursão a campo, ainda que a temática e objeto de estudo principal, a zoologia, fosse propícia para isso.

Nessa disciplina, as atividades práticas eram todas desenvolvidas em laboratório e, assim, utilizávamos de espécimes conservadas em formol, solução alcóolica entre outras substâncias. Logo, eu não associava essas práticas às excursões e a trabalhos de campo.

O uso dos espécimes conservadas das coleções didáticas na contribuía para uma visão fragmentada da prática científica da área, nesse caso, uma disciplina da área de zoologia. Dessa experiência, ficou marcada uma visão de prática de estudo associada apenas ao laboratório e sem conceber que aqueles espécimes eram

oriundos de outras práticas envolvendo trabalhos de campo; como aqueles comuns nas excursões de viajantes naturalistas, observados no Brasil, que, conforme abordado por Pataca (2011), envolviam técnicas de coleta e de preparo relativas a excursões e trabalhos de campo, com coletas, transporte e tratamento do material, como aprofundamos anteriormente.

A ausência de excursões a campo na única disciplina da área de Zoologia do curso de Licenciatura Curta em Ciências da Natureza da UCB contribuía para a produção de uma visão de indiferença quanto às possibilidades, necessidade ou ao diferencial desse tipo de modalidade didática para o processo de ensino e aprendizagem de Zoologia. Especialmente naquele, de um curso de formação inicial de professores de Ciências para atuar na educação básica, especialmente, sobre a diversidade de métodos e técnicas envolvidos com a construção daqueles saberes. Além disso, reforça uma visão de prática laboratorista para o ensino de biologia, tal como já ocorria em sua história, em uma fase do seu processo de incorporação ao currículo escolar (GOODSON, 1997; 1993).

Cursei as disciplinas de Zoologia de Invertebrados (Professores Paulo Mota, Maria Júlia e outro professor conhecido como “Chuchu”, cujo nome não me recordo), Zoologia de Vertebrados (professores Jader Marinho e Regina Macedo), Entomologia (professores Ivone Diniz, Reginaldo Constantino e Kiniti Kitayama), Ornitologia (professora Regina Macedo) e Biologia Marinha (professora Maria Júlia Martins).

Eu não apenas observava, mas também ouvia dos professores sobre a necessidade de se evitar lugares onde havia trânsito frequente de pessoas ou de veículos, por se tratar de fatores que afugentam os animais, objeto de estudo, em especial se tratando de vertebrados.

Além disso, dependendo das espécies animais foco dos estudos, as atividades de campo ocorriam em horários bastante específicos, concentrando-se naqueles horários do dia em que as atividades dos animais são mais comuns, em especial, pela manhã e, por vezes, a depender das espécies em estudo, envolvia excursões no período noturno ou crepuscular, ao amanhecer ou ao final do dia.

Algumas excursões realizadas nos contextos das disciplinas de Zoologia de Animais Invertebrados ocorriam em área do próprio *Campus* Universitário Darcy Ribeiro. ou próximo a ele, como no arboreto e na “mata do C.O”, localizada ao lado do CEU. Outro lugar para onde se dirigiam muitas excursões a campo da área de zoologia era a FAL/UnB.

A escolha dos lugares para as excursões não era discutida com os alunos, tampouco essas práticas eram debatidas em aulas anteriores à excursão, embora sempre estivessem associadas a conteúdos já estudados. Mas possivelmente a escolha considerava aspectos ecológicos, comportamento e *habitat* dos animais e aspectos legais e de segurança, relativos à possibilidade de coleta e captura dos bichos para a zoologia, e a disponibilidade da planta ou do órgão de estudo, no caso da botânica. Nesse sentido, os lugares mais visitados para as excursões da área de zoologia eram áreas naturais, como a FAL e a reserva do IBGE, entre outros.

No trabalho de campo, quando não nos dedicávamos espontaneamente a observar animais específicos em seus respectivos contextos, uma orientação comum dada pelo professor Paulo Mota sobre invertebrados do ambiente e Regina Macedo, sobre aves eram as observações livres e só então procediam, depois, com intervenções expositivas e dialogadas, fazendo direcionamentos.

De forma geral, em todas as disciplinas estávamos envolvidos na observação e na caracterização do ambiente como *habitats* para animais específicos, na busca por evidências sobre relações com animais ou, ainda, no desenvolvimento de técnicas de coleta ou de captura. A coleta era sempre um procedimento comum nas excursões dos trabalhos de campo de disciplinas da área de zoologia de invertebrados.

Aprendíamos diferentes técnicas de coletas, tanto técnicas ativas, onde nos movíamos a caçar e na tentativa de capturar os animais, quanto técnicas passivas, onde aprendíamos a montar armadilhas de captura diversas, como redes, iscas, *pitfall* etc. Para esses procedimentos, eram distribuídos instrumentos e outros materiais de coleta, fixação e armazenagem para todos os alunos da turma ou grupos de alunos, tais como redes do tipo “puçá”, pinças, frascos como “câmara mortífera” e éter, recipientes de coleta, álcool ou formol, entre outros materiais associados à coleta.

Esses procedimentos envolviam a fixação (morte do animal), cuidados com a preservação das estruturas morfológicas com o uso de substâncias e acondicionamento em recipientes específicos de armazenamento, conservação e transporte da coleta para o laboratório.

Em aulas posteriores, no laboratório, esses animais coletados eram estudados quanto a sua morfologia e aspectos taxonômicos, com uso de lupa e microscópio. Ao término do uso, os espécimes observados eram colocados em recipientes com solução conservante de álcool, para fazer parte do acervo da coleção zoológica para fins didáticos, junto ao laboratório de ensino de zoologia.

Outros exemplares eram preparados com técnicas específicas de organização e de preservação de estruturas, para compor o acervo das coleções zoológicas, tanto para fins de pesquisa e de acervo científico, quanto para coleções com finalidades didáticas, tal como na situação anterior. Essas técnicas eram mais comuns com invertebrados, especialmente insetos de coleções entomológicas, mas envolviam também outros animais que eram encontrados no campo.

Nas disciplinas de zoologia de vertebrados, a coleta, quando realizada, era feita de forma demonstrativa, e os animais eram soltos após a realização da atividade. Porém, na maioria das vezes, as práticas de campo eram focadas na observação à distância, com uso de binóculos distribuídos aos alunos, especialmente nos trabalhos de campo envolvendo aves.

No caso dos animais vertebrados e de muitos invertebrados, especialmente marinhos, os procedimentos associados a trabalhos de campo eram realizados com animais fixados e com parte do acervo da coleção didática, como já dissemos. Porém, algumas vezes, animais eram adquiridos do comércio para os trabalhos de estudos, especialmente, no caso de algumas práticas com vertebrados, de forma a evitar as capturas no campo para fins didáticos. Essa postura decorria, possivelmente, de uma preocupação com aspectos éticos e de conservação das espécies.

Nesse caso, por exemplo, eu aprendi a taxidermizar aves, utilizando-se de pombos e de codornas adquiridos no comércio. Aprendíamos a montar os espécimes para compor coleções artísticas de museu, simulando o animal vivo em seu ambiente, bem como coleções científicas, preservando e evidenciando estruturas morfológicas, sem negligenciar o acondicionamento.

Vale ressaltar, tal como nas excursões em botânica, que nas atividades de campo as coletas eram feitas, em geral, para que o professor pudesse explorar aspectos biológicos dos animais em estudo no decorrer do campo.

Raramente as amostras coletadas eram levadas para a universidade, uma vez que ocorriam pesquisas de campo paralelas na instituição, especialmente no caso dos animais vertebrados, como anfíbios, répteis, aves e mamíferos. Essas pesquisas implicavam, após a exploração do animal pelo professor na aula, em soltura.

Vale ressaltar que muitos animais que eventualmente morriam nas armadilhas de captura eram coletados e levados para a universidade. E, eventualmente, algumas espécies eram também fixadas após captura, em função de outros interesses (como pesquisas em desenvolvimento).

Ainda sobre esse procedimento de coleta e de captura e soltura de animais, era muito comum o forte interesse pessoal, por parte da maioria dos estudantes, em manusear ou tocar os animais no campo. Por vezes o contato direto com os animais era disputado pelos alunos, que se revezavam na tentativa de ter esse contato, inclusive, registrando-o em fotografias. Além de observar esses comportamentos dos colegas de turma, eu também compartilhava desse interesse.

Os registros, quando ocorriam, eram feitos espontaneamente pelos estudantes e sem a definição de critérios preliminares, sendo realizados em caderno ou caderneta de campo. Esses registros estavam relacionados, em geral, a características do ambiente e do comportamento dos animais e a aspectos descritivos da morfologia, tais como coloração, medidas de diâmetro, extensão de órgãos ou membros, peso, etc.

Alguns alunos que dispunham de máquina fotográfica também faziam, eventualmente, registros fotográficos pessoais no decorrer das excursões e especialmente nas coletas, como já citei. No entanto, essas fotografias não faziam parte dos estudos da disciplina e estavam mais relacionados a interesses informais, como registro de recordação da experiência.

Assim, naquela época, eu percebia as atividades de campo nos envolvendo como estudantes das disciplinas da área de Zoologia, tendo a sua totalidade (início e finalização) transcorrendo apenas durante a realização da excursão, sem a consecução de atividades coletivas com a turma em momentos anteriores ou posteriores, exceto quando gerávamos dados em registros e que requeriam análises, fato esse que era mais raro nas disciplinas dessas duas áreas.

Conforme mencionamos anteriormente, essencialmente os trabalhos de campo no âmbito da Zoologia são análogos àqueles desenvolvidos na Botânica: tradições relacionadas às práticas naturalistas da História Natural, sendo incorporadas, de acordo com Goodson (1997 e 1993) às tradições da cultura científica da zoologia, como disciplina, a partir da institucionalização da área como parte do currículo da escola básica e com significados, na experiência do sujeito, também similares aos vivenciados na botânica. Embora reconheçamos a natureza singular relacionada, principalmente, ao objeto de estudo de cada área.

7.5.4 Entre Experiências e Experimentações no Meio pela Ecologia

As excursões para trabalhos de campo em disciplinas da área de ecologia eram significativamente mais frequentes do que aquelas da botânica e da zoologia. Essas práticas eram alternadas entre aulas convencionais em sala de aula e, eventualmente, eram continuadas – em sequência, com procedimentos em laboratórios da universidade. Seguindo esse padrão alternado, referidos na época como aulas teóricas (em sala) e práticas (em laboratório ou campo), cursei a disciplinas de Ecologia Geral (Professores Mercedes Bustamantes e Helena Morais), Ecologia Vegetal (Professores Carlos Klink e Mercedes Bustamantes), Ecologia Tropical (Professor Raimundo Henrique) e Limnologia (professores Cláudia Padovese, June Springer e Maria Ibañez).

A escolha dos lugares para as excursões não era discutida com os alunos, tampouco essas práticas eram aventadas em aulas anteriores à excursão, embora sempre estivesse associada a conteúdos já estudados em sala, como “aula teórica”.

Em uma mesma excursão a campo no âmbito da disciplina de Limnologia, a área de ecologia que estuda ecossistemas aquáticos de água doce (lagos, represas, rios etc), eram realizados experimentos, aferições em campo, coleta de dados e amostras relacionadas a diferentes parâmetros físicos, químicos e biológicos dos ecossistemas aquáticos. Esses dados e amostras, em quantidade bastante superior, quando comparados àqueles oriundos das excursões de ecologia nos ecossistemas terrestres, demandavam um tempo bem maior para tratamento e análise laboratorial, no pós-campo. Assim, a consecução dos ensaios físicos e químicos em laboratório, a triagem e a análise das amostras biológicas, juntamente com as aulas em sala convencionais (chamadas de aulas teóricas) contribuíam para a redução da quantidade de excursões a campo ao longo da disciplina, abrindo espaço para o tratamento daquilo que foi coletado em laboratório.

A realização de atividades experimentais, como trabalho de campo, embora marcantes, não eram comuns às diferentes disciplinas cursadas.

Procedimentos experimentais em trabalhos de campo foram muito comuns no curso de biologia, porém, ausentes nas disciplinas das áreas de botânica e de zoologia.

Em disciplinas da área de ecologia, era comum a gente realizar experimentos ou levantamentos de dados ecológico aferidos no campo, especialmente sobre

características abióticas do meio, dos organismos, das populações e das comunidades dos ambientes que visitávamos.

Em todas as cinco disciplinas cursadas em Ecologia ocorreram situações experimentais em campo. Os experimentos, de forma geral, ocorriam de forma a ilustrar alguma questão relacionado a uma temática estudada ou em estudo. Nas disciplinas dessa área de estudo, as excursões a campo aconteciam sempre em aulas posteriores à abordagem dos respectivos conteúdos em sala. Essas aulas se davam de forma expositiva no campo, onde o professor explicava e orientava os estudantes quanto a observações e procedimentos.

Esses trabalhos tinham em comum o objetivo de “coletar dados” no campo ou amostras que forneceria os dados procurados, os quais, por sua vez, eram utilizados para sustentar os resultados e balizar as discussões dos relatórios.

Na maioria das vezes, no início da aula, um roteiro com os procedimentos a serem realizados durante os trabalhos de campo era distribuído, cujas informações ali contidas serviriam de base para a elaboração de relatórios posteriores, como complementação pedagógica dos trabalhos de campo.

Os roteiros em nossas mãos funcionavam como meio de nos focar no que deveria ser realizado e contribuía para diminuir nossa dispersão. Em geral, eram constituídos com a sequência de etapas a serem seguidas, com a finalidade de gerar resultados a serem discutidos no relatório.

De maneira geral, as atividades estavam relacionadas aos conteúdos abordados em sala na aula anterior, de forma a ajudar a ilustrar aquilo que já havia sido trabalhado. As atividades envolviam a medição e delimitação de áreas para a amostragem ou o aferimento por instrumentos – tanto de variáveis e condições ambientais, quanto de características das populações de seres vivos e de seus organismos. Para nós, torna-se um desafio sintetizar todas as atividades que fizemos e das quais nos servimos como referência para construir esse recorte, mas achamos conveniente citar alguns exemplos de práticas para ilustrar e fundamentar os nossos argumentos.

Assim, algumas atividades estavam associadas a: medição de crescimento da espessura de caule de plantas ou da área de superfície de folhas; contagem do número de indivíduos de determinadas espécies em diferentes áreas (fragmentos do ambiente); caracterização do plano de arquitetura e inserção de folhas nos caules; nível de cobertura de copas e de sombreamentos; verificação da estrutura do solo e

profundidade dos diferentes perfis; localização e contagem dos diferentes tipos de *habitats*; recursos alimentares para espécies animais; identificação de padrões de relações entre espécies e nível de distribuição das espécies, bem como de organismos de cada espécie no ambiente; descrição das formas de interação entre indivíduos e espécies; coleta de resíduos alimentares ou fecais de animais; submissão de órgãos de seres vivos, experimentalmente, a diferentes condições ou variáveis ambientais, no campo, entre outros.

Muitos desses procedimentos experimentais eram iniciados e finalizados no próprio campo, em procedimentos que têm a duração de alguns minutos ou que poderiam se estender por mais de meses, como um experimento sobre decomposição de folhas em áreas de cerrado, iniciado nas primeiras semanas de aula e finalizado próximo ao término do período letivo.

No que diz respeito a diferenças marcantes entre as excursões realizadas nas diferentes disciplinas da área de Ecologia, merecem destaque as práticas no âmbito da Limnologia. Nessa disciplina, a excursão a campo era procedimento comum e associado sempre à coleta de amostras de água para análises físicas, químicas e biológicas em laboratório, com exceção de algumas poucas variáveis a serem aferidas por instrumentos no próprio campo.

Além disso, diferentemente das outras disciplinas, havia nos trabalhos limnológicos a amostragem de dados de diversas naturezas (físicos, químicos e biológicos), além do registro de características chamadas de “qualitativas”, relativas a aspectos percebidos do contato empírico com o ambiente, tais como nebulosidade, radiação, aspectos observáveis do ambiente a partir de nossa percepção sensorial, ainda que de forma mais subjetiva.

Em decorrência da técnica e dos procedimentos empregados, muitos experimentos eram abreviados. Por exemplo, na disciplina de Limnologia, a análise de Oxigênio Dissolvido (OD) na água era iniciada no campo, com a mistura de compostos químicos para “fixação do OD” na amostra, e o término do experimento ocorria com a titulação química que se dava no laboratório, com o retorno do campo. Porém, foram surgindo instrumentos tecnológicos multiparamétricos que abreviavam o experimento e produziam dados de concentração de OD no próprio campo.

Nos trabalhos de campo da área de ecologia, havia a rotina do uso de roteiros com instruções metodológicas quanto ao trabalho de campo. Esses roteiros instruíam-nos quanto aos diferentes procedimentos experimentais, de aferição e de registro e

dados. Os registros eram realizados nas folhas dos próprios roteiros, em cadernos ou cadernetas de campo, além de haver também o registro voluntário por meio de fotografias, produzidas por máquinas portadas por alguns alunos.

Muitas vezes, as condições do campo eram fatores que limitavam ou dificultavam esses registros, devido à poeira, às chuvas, ao calor intenso, à alta luminosidade, etc. Esses fatores contribuía, ao mesmo tempo, para um certo desânimo de nossa parte para com o registro e, ao mesmo tempo, como um estímulo para finalizar essa etapa registral.

Com o término das atividades em campo, que, em geral, se encerravam com a finalização das coletas ou amostragem, nós éramos orientados a elaborar o relatório em grupo para entrega posterior em sala.

A ecologia, como disciplina biológica mais recente, surge nas ciências biológicas como disciplina de campo assumindo um papel conciliador frente ao distanciamento nas condições de oposição entre plantas (para a botânica) *versus* animais (para a zoologia). Porém, estabelece um constructo metodológico que, não raro, incorpora práticas da zoologia e da botânica e, ao mesmo tempo, associa a um desenho experimental, de forma a verificar condições e variáveis do ambiente. Logo, a experimentação se destaca na disciplina, como prática de campo da ecologia.

Nesse sentido, conforme abordamos outrora, as referidas práticas fazem uso de muitos instrumentos e técnicas de amostragem e de tratamento de dados, fazendo uso, inclusive, de análises estatísticas para chegar aos resultados e conferir os *status* de valor esperado, no âmbito da respectiva cultura científica da área.

Porém, tal como ocorreu com a Zoologia e a Botânica, a disciplina ainda preservou, à luz das experiências do sujeito, o distanciamento do homem, preservando o foco direcionado apenas para a dimensão natural a seus estudos, ainda que reconheçamos que a situação esteja mudando progressivamente. Sobre essa questão, que é explicada em torno da história do currículo por Goodson (1993 e 1997), cabe destacar que, no âmbito da ecologia, a educação ambiental é vista como uma sub-área que trata, especificamente, as questões relacionadas ao homem e o meio ambiente.

7.5.5 A Pedagogia encontrando Caminhos na Licenciatura do Biólogo

Considerando a definição de excursão que empreguei inicialmente, reporteime aos trabalhos de campo como atividades envolvendo excursões a campo, porém, com características específicas das formações técnica e profissional relacionadas aos saberes do campo, como objeto e lugar de estudos científicos na formação do biólogo-professor.

Contudo, tive como experiência outras atividades pedagógicas que envolviam o deslocamento dos estudantes a outros lugares, porém, de natureza diferente daquelas sobre as quais tratamos anteriormente. Nós nos referimos a experiências cuja natureza está intrinsecamente ligada à educação.

Nesse sentido, ao cursar a disciplina de Educação Ambiental, ministrada pelo professor Genebaldo Freire Dias (UCB), tivemos outras experiências. Embora fosse uma matéria de carga horária pequena, com um único encontro semanal, fizemos uma ou duas excursões com o professor no próprio *campus* da UCB e uma terceira excursão, ao final do curso, no Parque Nacional de Brasília.

O destino da excursão realizada fora do *campus* foi o Parque Nacional de Brasília (PNB), no final do semestre e da disciplina, no período do entardecer até o anoitecer. Tratava-se de uma atividade diurna e noturna. Vale destacar que a excursão a campo ao PNB também foi independente das demais aulas que haviam acontecido ao longo do semestre na disciplina.

Durante a escrita dessa narrativa, ao pensar sobre a relação do que foi realizado nessa excursão a campo com o que nós, da turma da disciplina de Educação Ambiental, havíamos estudado na disciplina ao longo do semestre, parece-me que ela tinha como propósito complementar os processos de sensibilização para os problemas ambientais e o de educação ambiental, construído ao longo do curso. Porém, sem uma ligação direta, em termos de preparação e vinculação da excursão a campo com atividades pré e pós-campo, com exceção dos aspectos logísticos, como já era esperado para as práticas na disciplina de Geologia Geral.

Nessa atividade, recordo-me que o professor explicava sobre o PNB e suas experiências em atividades de campo, inclusive com a vivência de um período de 30 dias em uma reserva indígena, sem contato com o meio urbano. Esse fato chamou bastante nossa atenção, uma vez que ele buscava despertar nossas percepções sobre o meio onde estávamos, convidando-nos a sentir a diferença da umidade e da

temperatura do ar (mais frio e úmido na região de mata de galerias), entre outros aspectos cinestésicos.

Ao final, com a chegada da noite, o professor continuou sua exposição, porém, solicitou que todos se deitassem sobre o chão (era uma área de visitação pública, cujo chão era revestido por pedras de Pirenópolis).

Depois de todos deitados, ele pediu que fechássemos os olhos e que sentíssemos mais uma vez o ambiente, inclusive a sensação fria do contato corpóreo com o chão e os ares frios e úmidos da mata que nos cercava.

Era nítida a intenção do professor de ampliar a estimulação dos sentidos envolvidos, não apenas da observação, mas também do toque, do tato, do contato manual sentido além da visão. Durante a fala, ele avisou à turma sobre a possibilidade de passagem de alguns animais em meio ao grupo, como antas, capivaras, coatis ou cutias em direção à fonte de água, pois tratava-se de hábito comum daquele horário no parque. Esse fato, embora não tenha ocorrido, gerou aflição e medo, entre vários outros sentimentos por parte de alguns, além de expectativa por parte de outros – como era o meu caso.

Na ocasião, estávamos no meio de uma unidade de conservação. Para mim, foi a primeira vez que eu me encontrava exposto às condições naturais do lugar, ainda que elas pudessem representar algum risco. Com o tempo, prosseguimos com a atividade, a qual envolveu relaxamento, meditação e uma breve observação do céu aberto e estrelado, em função da distância da cidade.

Ademais, para o final da disciplina de Educação Ambiental na UCB, como parte avaliativa da disciplina, o professor Genebaldo solicitou aos alunos uma atividade de campo individual, sem o benefício de sua presença junto aos estudantes.

Fomos solicitados a fazer um vídeo gravado no campo, com duração máxima de até dois minutos, considerando qualquer tipo de ambiente que reportasse a necessidade da educação ambiental. Essa era a única orientação.

Da prática, construímos inúmeros vídeos reportando problemas ambientais diversos. No meu caso, recordo-me de ter feito uma filmagem próxima a minha casa, por meio da qual eu mostrava o *outdoor* que identificava a APA do Descoberto, sendo contornada pela rodovia BR-070 e a área urbana de Taguatinga e Ceilândia, como uma situação de ameaça evidenciada pelo contraste da paisagem em meio ao terreno já impactado no local da filmagem.

Essas atividades estavam relacionadas a pesquisas em escolas, como prática individual ou em grupo, de cunho investigativo, para levantamento de informações no lugar ou, ainda, para realização de atividades de estágio supervisionado, com o cumprimento da carga horária específica da disciplina ou em atividades específicas de projetos interdisciplinares.

Nesse sentido, as excursões a campo ocorreram no contexto das disciplinas de Metodologia de Ensino de Ciências e de Biologia, além das disciplinas obrigatórias de Estágio Supervisionado no Ensino de Ciências e no Ensino de Biologia. Porém, essas excursões diferiam bastante em sua natureza e em seus objetivos pedagógicos e profissionalizantes, quando as comparamos às excursões educativas que são foco deste estudo, centrado no conhecimento do meio, dos lugares do meio, sua estrutura e funcionamento, como método e princípio para formação inicial de professores e suas respectivas e futuras atuações na educação básica escolar, no tocante aos lugares, ao meio ambiente.

Por fim e para finalizar essa retomada das experiências com excursões a campo na graduação, vejo ser importante frisar que não participei de nenhuma excursão a campo, mesmo no *campus*, no contexto das disciplinas pedagógicas e específicas da licenciatura, com exceção da disciplina de Educação Ambiental, oferecida pela Faculdade de Educação da UnB, que era optativa e que envolveu algumas ações no Parque Olhos d'Água (um parque ecológicos de acesso público, localizado em uma quadra residencial da Asa Norte, contígua ao *campus* universitário). As ações educativas aconteciam junto ao público visitante e versavam sobre saúde, meio ambiente e bem-estar individual e coletivo no parque. Elas eram promovidas por diferentes grupos de estudantes, como intervenção final da disciplina e sob acompanhamento das professoras responsáveis.

7.6 DO PERCURSO CAMINHADO - AS MARCAS DAS EXPERIÊNCIAS DAS EXCURSÕES E DOS TRABALHOS DE CAMPO NO BIÓLOGO

A diversidade de excursões a campo na educação superior propiciou-me inúmeras experiências, com destaque aos trabalhos de campo, que buscavam conciliar a construção de saberes sobre o objeto de estudo da biologia em diferentes áreas, como a botânica, a zoologia e ecologia, por exemplo, aliadas à prática

profissional dessas áreas, em torno das pesquisas de campo, em um modelo de atividade a que estamos nos referimos como “trabalho de campo”.

Esse tipo de excursão, apesar de possuir minúcias que as caracterizam nas diferentes áreas, são construídas com vistas aos saberes em torno de aspectos específicos de cada área, de forma mais fragmentada, para aprofundar questões relativas ao objeto e à prática de pesquisa na área, com objetivos intrínsecos a essas disciplinas.

Sem perder de vista os objetivos de aprendizagem específicos da disciplina e da atividade desenvolvida, acreditamos que seria possível um caminho que pudesse ajudar a contornar esse problema do olhar fragmentado do meio, com foco reduzido às questões específicas de área, com uma abordagem inicial mais ampla, contemplando aspectos mais gerais do ambiente, sem perder de vista os contextos históricos e espaciais do lugar onde a atividade é desenvolvida e a complexidade do meio ambiente, envolvendo nuances de diferentes áreas e saberes. Conforme defendido anteriormente por Pontuschka, Cacete (2007) e Bittencourd (2005), essa abordagem se aproximaria da concepção de estudo do meio sobre uma abordagem interdisciplinar.

Todas as atividades realizadas no campo eram conduzidas pelo professor, a partir de então lembrado como o protagonista das excursões e como o responsável pelas disciplinas. Porém, outros atores das excursões a campo acabaram ficando omitidos das narrativas.

Essas práticas, muitas vezes, contavam com a ajuda de monitores que acompanhavam e auxiliavam o professor e os estudantes. Em algumas situações, os próprios monitores eram responsáveis por conduzir a atividade no campo. Além deles, havia outros sujeitos que eventualmente auxiliavam nas excursões a campo, com os trabalhos nas diferentes disciplinas, como, por exemplo, os técnicos da universidade que preparavam materiais para a aula, que acompanhavam o professor, recebiam os materiais trazidos do campo. Muitas vezes, até o próprio motorista auxiliava como suporte em alguma situação de campo específica.

Esses sujeitos estavam presentes de forma variável em todas as excursões a campo, às vezes em maior ou em menor número. Mas eram sempre de grande ajuda no desenvolvimento dos trabalhos previstos, como coletas, montagem de equipamentos etc.

Nas atividades, havia predominância de atividades laborais, quando comparadas a interações discursivas, as quais, por sua vez, ocupavam uma fração menor de tempo da aula-atividade de campo.

Em geral, os discursos dos professores eram expositivos e explicativos sobre aspectos da aula/campo e ocorriam nos primeiros momentos da aula, já em campo. Nesses momentos, percebíamos uma maior proatividade dos docentes, em detrimento de uma maior passividade dos discentes, que ouviam as explicações e seguiam as orientações. Nessas interações, os professores oportunizavam a fala dos estudantes ao final de suas explanações, porém, na maioria das vezes, abrindo o espaço para dúvidas e sem o direcionamento de perguntas sobre as questões em estudo. Caso não houvesse manifestação de dúvidas, prosseguia-se com as atividades.

Quanto às demais práticas, com o levantamento de dados, os professores procuravam, na maioria das vezes, engajar todos os estudantes com os procedimentos de coleta e de amostragem, assumindo uma posição de observação e de controle das atividades do grupo. Havia, assim, uma inversão de papéis: enquanto nos discursos, nas explanações, a proatividade era maior por parte do professor; nos procedimentos, essa proatividade era maior por parte dos estudantes, uma vez que havia um certo distanciamento do professor.

Sobre esse aspecto, é notória a preocupação que havia, além da compreensão dos fenômenos em estudo, com o domínio de alguns métodos e técnicas de coleta de dados típicos da ecologia, com as avaliações e medições feitas no campo, fato evidenciado por essas ações de engajamento dos estudantes no processo de obtenção dos dados.

Nesses casos, o distanciamento do professor era mais efetivo quando se consideravam os roteiros entregues preliminarmente ou a ajuda de monitores das disciplinas na consecução dos procedimentos. Havia vezes, inclusive, em que os monitores assumiam a linha de frente em alguns procedimentos laborais de campo, especialmente aqueles que requeriam habilidades técnicas mais específicas ou algum tipo de risco e, assim, executavam de forma demonstrativa.

Como estudantes, sobre a nossa conexão com o que estudávamos, digo, sobre o sentido das informações que reuníamos nos procedimentos que realizávamos, havia um certo distanciamento do sentido ou significado dos mesmos. Por estarmos no meio, nós observávamos esse meio como um todo e a partir de alguns elementos ou

dados a seu respeito, porém, muitas vezes esses dados ou elementos não nos conferia, prontamente, um sentido ou significado. Assim, em muitas vezes não construíamos um sentido direto sobre esse todo, que reunisse de forma coesa a gerar sentido à sequência de elementos (provas ou dados) que obtínhamos.

Com frequência, tínhamos uma sequência de procedimentos a serem seguidos. Porém, a consecução dos mesmos não nos dava respostas ou indicação de respostas para a construção direta de significados sobre o fenômeno que observávamos, mas tão somente dados.

Nesse contexto, pairava nessas situações uma certa dúvida sobre algo que deveria ser sabido ou compreendido a partir daquela experiência, mas que não estava ali, não era observação. Sentíamos, mas também não era percepção ou sensação, pois era requerida uma análise mais profunda e uma interpretação à luz de outros saberes – saberes elaborados e que não se depreendiam diretamente do que tínhamos ali, concretamente. Eram os saberes necessários para que o significado fosse construído.

De forma geral, as excursões desenvolvidas nas disciplinas de Botânica e de Zoologia são bastante similares. Contudo, era notório haver um maior envolvimento e até empolgação nos trabalhos de campo envolvendo animais. Já na Botânica, via de regra, não percebíamos na turma o mesmo foco que se observava em Zoologia.

Acreditamos que, em função da riqueza de plantas compondo a paisagem, aliada à menor popularidade dos vegetais, quando comparados aos animais, a grande diferença em termos de morfologia e funcionamento biológico dos vegetais em relação a animais é um certo preconceito pessoal contra os saberes botânicos contribuírem para esse nível de atenção destoante dos objetivos de estudos, na comparação das excursões da área zoológica em detrimento da botânica.

Nas abordagens da zoologia e da botânica, o termo coleta era empregado nas práticas de campo. Especialmente quando envolvia animais de pequeno porte, como invertebrados e pequenos vertebrados, e a amostragem de órgãos de plantas ou de vegetais em sua totalidade.

Observamos aqui que, ao não proceder com o transporte das amostras para depósito em coleções, os professores das áreas de botânica e de zoologia assumem em suas práticas – ainda que não expressem verbalmente tal posição – como professores e como pesquisadores, que as excursões a campo no contexto da

pesquisa têm finalidades diferentes, quando comparadas ao contexto pedagógico do ensino.

Como percebemos, as práticas de laboratório não eram associadas como parte do contínuo das atividades de campo, no que diz respeito ao trabalho de pesquisa. Nesse sentido, como eram muito frequentes, eram concebidas, na maioria das vezes, como práticas independentes de trabalhos de campo, com finalidades didáticas

De forma completamente diferente, não havia claramente um interesse manifestado pelos estudantes em manusear ou tocar as plantas ou vegetais no campo. Em diversas ocasiões, órgãos de plantas, como frutos, folhas ou sementes, eram apresentados pelos professores aos diferentes alunos que observavam e repassavam rapidamente.

Porém, assim como acontecia com alguns poucos colegas, eu percebia ter um apreço e conhecimento maior pelos vegetais que se destacavam, o que contribuía para minha compreensão e interesse pelos assuntos e seus objetos de estudo. Nesse contexto, eu também procurava sempre tocar e sentir os vegetais com o tato, rendendo percepções diversas às da visão e contribuindo para os meus saberes botânicos.

O ato de tocar as plantas e, em especial, os animais, soava para mim como que a concretização de uma experiência única e bastante singular, de algo que antes mostrava-se difícil, distante ou desafiador. Isso acontecia ao mesmo tempo em que vivenciávamos um sentimento de aproximação com o nosso objeto real de estudo, uma experiência que ia além da visão, ou seja, de caráter multissensorial, pois as percepções se davam por estímulos captados pelo tato, pelo olfato e pela audição.

A audição era despertada pelos animais que emitiam sons, como alguns répteis, anfíbios e aves. São características que também se faziam presente nas excursões botânicas, porém, em níveis diferentes. Por exemplo, para algumas plantas, identificávamos algumas características da espécie pelo som emitido ao batermos no caule ou em suas folhas.

Dessas experiências, posso utilizar como exemplos a lembrança da textura das escamas da serpente que manuseei em uma excursão no Pantanal, a textura coriácea e os som parecido com o som de madeira ao bater nas folhas do arbusto “gritadeira” do cerrado; pelo odor de frutos, flores ou de roedores capturados, entre outros animais com cheiros peculiares; a consistência de folhas, caules ou outros órgãos vegetais,

bem como a consistência de um molusco marinho e a dureza do exoesqueleto de um gafanhoto coletado no cerrado, ou o som emitido pela vocalização de morcegos ou das aves capturadas por redes em cavernas.

De forma similar aos estímulos captados pela visão, esses diferentes estímulos passariam a fazer parte, de forma subjetiva, das memórias de nossas experiências. Entretanto, eram assimilados de forma integrada, contribuindo para uma significação de múltiplos aspectos daquela experiência, com atributos oriundos da percepção pelos diferentes sentidos. Assim, dotávamo-nos de significados sobre o objeto ou o fenômeno, obtidos pelos sentidos específicos e, ao mesmo tempo, de significados mais amplos, com a integração das informações de diferentes naturezas sensoriais.

Assim, nesse contato direto com os animais e as plantas, aprendíamos sobre outros aspectos associados às suas características. Entre esses, podemos citar as diferentes texturas da superfície morfológica, a dureza e consistência de seus organismos, os odores específicos e característicos da espécie, os padrões de vocalização ou outros sons emitidos pelo animal ou planta ao toque, as diferenças de temperaturas de seus organismos, além de outros aspectos cinestésicos.

Cabe ressaltar que, embora houvesse envolvimento desses diferentes sentidos, o foco na captação de estímulos pelos diferentes sentidos era de natureza mais espontânea e voluntária. Logo, resultava da disposição e do interesse pessoal de cada aluno, não fazendo parte do escopo de orientações e de atividades comuns às excursões a campo, especialmente nas práticas da zoologia e ecologia. Ou seja, os professores não eram habituados a convidar ou solicitar que os alunos se aproximassem ou tocassem diretamente os animais. Quando essas recomendações ao toque aconteciam, ocorriam em disciplinas da área da botânica.

Para nós, o fato de as características organolépticas dos vegetais terem sido tradicionalmente incorporadas há um bom tempo ao estudo botânico pode contribuir para que o toque e o cheiro sejam mais empregados em algumas práticas de campo da botânica do que na zoologia. Além disso, algumas classes de plantas compartilham determinados odores característicos, em função de sua composição química.

Esses odores podem contribuir mais facilmente para a identificação de uma família de planta com determinados aspectos taxonômicos da morfologia, em especial para pessoas que desconhecem a organografia e a taxonomia básica das plantas. Um dos exemplos clássicos dessa associação é o caso da percepção do odor

característico comum às diferentes espécies da família *Myrtaceae*, dotada de um odor particularmente típico.

Os contatos com os animais e plantas, por vezes, eram circunstanciais, ocorrendo em função do procedimento utilizado, e não de forma intencional pelo docente, a fim de provocar a percepção pelos diferentes sentidos dos alunos. Exceto no caso da visão, uma vez que era comum o professor mostrar o objeto ou o fenômeno de estudo e direcionar o olhar para um de seus elementos.

De forma similar às experiências com as excursões a campo em ecologia, a construção de correlações do que era visto no campo com o que era trabalhado em laboratório ou na sala de aula convencional dependia mais das competências e habilidades dos estudantes para fazer isso espontaneamente, haja vista que na maioria das vezes os professores não faziam essas conexões sobre o que era estudado no campo com o que era visto na sala de aula ou em laboratório.

No campo, as aulas se davam de forma predominantemente expositivas, com abertura das falas em alguns momentos para os estudantes manifestarem suas dúvidas. Com ajuda de monitores, o professor explicava e demonstrava procedimentos de coleta, quando era o caso, e direcionava para aspectos a serem observados. Raramente os professores entregavam roteiro para as aulas, as quais transcorriam balizadas pela fala do professor.

As atividades envolviam, predominantemente, a observação, a qual, por sua vez, era livre e também focalizada. Muitas vezes havia coleta de espécimes. Tanto para animais quanto para plantas, ocorria, eventualmente, o aferimento de algumas medidas morfológicas ou dados dos mesmos para registros. Essa variação ocorria, principalmente, em função da natureza do animal. A coleta e a fixação de espécimes para coleção eram mais comuns em atividades com animais invertebrados, sendo mais raro com vertebrados, sobre os quais predominava a observação ou captura para medições seguidas de soltura.

O uso de instrumentos de observação no campo variava, conforme o grupo de ser vivo em estudo. Quando se tratava de insetos, líquens ou musgos, por exemplo, o uso de lupas de mão em campo, embora não fosse obrigatório, era recomendado. De forma semelhante ocorria para a observação de organismos ou órgãos a uma maior distância, onde o uso de binóculos era recomendado. O uso desse equipamento para observação era muito corriqueiro nas excursões para observação de aves. Isso se deve ao fato de os voos a longas distâncias e até grandes atitudes desses animais,

além de muitos detalhes morfológicos específicos que passariam despercebidos na observação de aves a distância.

De forma geral, as excursões a campo não envolviam atividades prévias e posteriores com as turmas. Os materiais e equipamentos que, por ventura, fossem empregados, já eram levados prontos e organizados pelo professor e por monitores da disciplina. Acreditamos que seria interessante também a nós, como estudantes, participar, em alguns momentos, desses momentos de planejamento, preparação e organização pré-aula de campo. Assim, seria mais fácil de entender o processo como um todo e até utilizá-lo como referência e modelo para práticas de campo futuras.

Da mesma forma, as amostras coletadas em campo, em regra, não eram as mesmas empregadas em laboratório. Uma exceção nessa nossa experiência era observada na disciplina de Criptógamas, quando se tratava de algas, para as quais, sempre que era possível, utilizávamos as amostras que nós mesmos coletávamos.

Embora de natureza esporádica, consideramos que o fato de sempre haver estudantes preocupados em registrar, por meio de fotografias, os diferentes momentos de suas experiências em excursões a campo, como recordação da atividade, evidencia que havia claramente um juízo de valor diferenciado sobre essa modalidade didática, com um maior apreço a essas práticas, possivelmente, sendo vistas como momentos, situações ou experiências ímpares em suas vidas, em especial, da trajetória formativa.

As fotografias das excursões envolviam desde registros feitos durante o percurso ao campo, no ônibus da universidade, até a participação dos estudantes nas atividades – da prática de campo em si, além de fotografias daquilo que era observado no ambiente, relativas ao que era estudado na aula e aspectos que não eram foco da aula, como parte da paisagem, e que eram de interesse do estudante que fotografava.

Como contraponto, sobre este aspecto, ressaltamos que o registro fotográfico espontâneo pelos alunos em aulas diferentes daquelas caracterizadas pelas excursões a campo era bem menos frequente, sendo praticamente inexistente nas salas de aula convencionais, mas ocorrendo, embora com menor frequência, em atividades de laboratório.

Nessas práticas, havia uma predominância de atividades discursivas, entretanto, eram mais centradas na fala do professor. Os procedimentos laborais estavam mais associados à coleta, captura ou movimentação para observação, na busca por outras plantas ou animais.

Ainda que houvesse um predomínio do discurso, o mesmo era continuamente controlado nas disciplinas da área de zoologia, uma vez que gerava ruídos, que poderiam contribuir para afugentar os animais que buscávamos. Esse fator contribuía para conferir um caráter de incerteza e de corresponsabilidade para o coletivo de estudantes, quanto ao sucesso ou insucesso na busca de espécies animais específicos.

Além dessa característica, a busca por espécimes animais gerava curiosidade em encontrá-las. Isso motivava a todos à captura, provocando uma certa competitividade entre os colegas, imbuídos sempre na busca dessa novidade, ao mesmo tempo em que mantínhamos a nossa relação amistosa e colaborativa como colegas. Esse diferencial em termos de curiosidade e motivação era mais incomum nas excursões botânicas.

Outro fator que comumente estava associado às práticas de zoologia, principalmente, nas excursões a campo, além da surpresa, relacionava-se às sensações de medo e de insegurança. Como muitas espécies animais eram pouco conhecidas e não estávamos acostumados com o ambiente natural e com animais selvagem, sabíamos que eles nos ofereciam algum nível de risco potencial. Além dessas, dependendo dos lugares, das espécies envolvidas e do nível de contato direto com as respectivas espécies, sentíamos diferentes sensações e emoções, o que conferia experiências bastante singulares e peculiares.

Por outro lado, diferentemente das experiências de campo em ecologia, em geral, aquilo que buscávamos, ou seja, nosso objeto de estudo nas excursões a campo no âmbito da zoologia, já era capaz, por sua natureza, de despertar algum nível de significação em nossa consciência, gerando maior aproximação e sentido com o que estudávamos. Esse fato não foi percebido, ao analisarmos nossas experiências de campo nas disciplinas botânicas.

Essas significações sobre as espécies animais eram maiores quando se tratava de animais mais conhecidos ou evolutivamente mais próximos dos vertebrados, uma vez que nos permitia fazer, de forma autônoma, associações de correspondência e analogias com o nosso organismo humano, como parte de um processo de reconhecimento e interpretação, parte da construção dos novos significados. Porém, o fato de um inseto possuir órgãos análogos aos humanos, como cabeça, patas ou olhos, por exemplo, já era suficiente para uma maior identificação e consequente

facilidade para significação, do que quando comparado com os vegetais, morfologicamente bastante distintos.

Para concluirmos esse recorte autoanalítico das experiências transcorridas no âmbito das disciplinas da área de zoologia e botânica, direcionamos agora uma breve reflexão sobre algumas especificidades das disciplinas com excursões a campo mais longas, de natureza condensada. Essas experiências foram vivenciadas em disciplinas da área de zoologia.

As disciplinas condensadas, denominadas como disciplinas de campo ou que eram marcadas por excursões a campo longas e condensadas eram sempre muito procuradas e concorridas pelos estudantes. Por esse motivo, a matrícula dos alunos era sempre subordinada a um processo seletivo preliminar e acontecia apenas sob autorização do professor responsável. Como já foi dito, essa característica denota o valor das mesmas e, ao mesmo tempo, revela que tais atividades mobilizam toda uma logística específica da universidade para atendê-las, especificadamente, evidenciando algum nível de apoio institucional.

Quanto à abordagem realizada no campo, é importante destacar que, quanto mais amplo e diverso o lugar, e quanto mais tempo é demandado na excursão, como no caso das excursões que envolviam vários dias, a abordagem realizada no campo acaba transcorrendo de forma mais ampla e interdisciplinar, ainda que haja procedimentos específicos e focados nos saberes peculiares da área.

Como exemplo, houve diferentes situações em que discutíamos, em meio à rotina no campo, tanto em atividades da disciplina em si, como em momentos informais, como nas horas de descanso diário, aspectos relacionados às pessoas e à cultura do lugar, às suas respectivas histórias e memórias, a variações ambientais de natureza diversa, mas típica dos lugares, como foi o caso da vida da rotina dos pantaneiros nas diferentes épocas do ano, as histórias narradas por moradores ou trabalhadores das regiões onde desenvolvíamos as atividades, os hábitos de turistas e seus respectivos impactos no pantanal e na região litorânea, a repercussão de diferentes tecnologias, como as embarcações da marina que, ao mesmo tempo que contribuía com a comodidade social local, representava sérios impactos sobre os ecossistemas locais, com a poluição por combustíveis e alteração do movimento das massas de água, que, por sua vez, alteram o equilíbrio dos ecossistemas.

Acreditamos que tal fato acontece em função da imersão de todos no campo, como ambiente de estudo – o meio. Com essa imersão, a turma como um todo acaba

vivenciando parte da rotina do lugar e os diferentes fenômenos ou eventos circunstanciais ao ambiente acabam acontecendo de forma natural, passando a integrar parte da problemática da rotina da excursão como um todo, requerendo, por sua vez atenção para compreender, explicar ou resolver as questões relativas ao meio e que envolvem a rotina da excursão. Essa abordagem, ainda que não tenha acontecido de forma planejada e intencional, aproxima as excursões que ocorrem nesse contexto, de forma condensada, daquele modelo defendido por Bittencourt (2004), e Pontuskcha (2007), no qual as excursões devem zelar pelo estudo do meio em sua totalidade e de forma integrada e não apenas de fragmentos do espaço-tempo.

Por fim, destacamos que, mesmo na abordagem dos aspectos biológicos, a abordagem não era restrita a aspectos apenas da geologia. Fenômenos associados à botânica, ecologia, evolução, entre outras áreas da biologia, acabavam sempre perpassando as práticas de campo, tanto na abordagem do professor, quanto na consecução das práticas ou procedimentos de campo, bem como no discurso da turma.

No caso da disciplina de biologia marinha realizada no estado do Rio de Janeiro, em Arraial do Cabo, tais características eram motivadas também pelo fato de haver mais de um professor envolvido, o que traziam contribuições específicas de suas experiências formativas e de suas visões.

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese se propôs a reunir um conjunto de elementos que corroborassem com a nossa construção teórica e visão de como os diferentes contextos da história de vida do ser humano se correlacionam com suas experiências formativas, de forma a repercutir nas suas percepções no mundo e sobre o mundo. Apresentou como viés e fio condutor para essas construções o fenômeno da experiência com as excursões a campo, em suas diferentes manifestações na vida do sujeito.

Para alcançar esse propósito, foram necessários diferentes e intensos movimentos, entre olhares mais introspectivos e outros mais distanciados a respeito, primeiramente, dos métodos e técnicas de pesquisa. Nesse sentido, nos envolvemos em leituras e reflexões a respeito de princípios metodológicos que pudessem sustentar e orientar os nossos estudos, apoiar a definição de condições – não no sentido de critérios que nos enrijecessem ou que pudessem se contrapor à natureza fluida e singular das manifestações do nosso objeto –, mas de forma a desvelar o formato de nossa pesquisa, dialogando com o percurso e objeto escolhidos, já em curso, para a fundamentação de nossas ideias e construção de nossa tese.

Esse movimento envolveu rupturas e reconstruções em torno dos paradigmas da investigação, de natureza epistêmica e ontológica, convertendo-nos a um pluralismo metodológico, cuja envergadura se deu apoiada na perspectiva de uma pesquisa narrativa com o método autobiográfico, nas perspectivas de François Dosse acerca de o que ele chama de desafio biográfico, a respeito da escrita de histórias de vida (DOSSE, 2015). Assim, ladrilhamos os percursos que nos conduziram a esse texto.

Paralelamente, já no decurso da pesquisa e com vistas ao nosso objeto de estudo – as experiências com excursões a campo – em suas relações com a construção de saberes, partimos de nossas premissas metodológicas para um outro movimento: dos desafios da introversão e tentativas de distanciamentos em torno do objeto, o fenômeno da experiências com excursões a campo, que dada as dimensões de incerteza e da natureza aberta e fluida da experiência – que tem sua singularidade na perspectiva do sujeito –, levaram-nos, espontaneamente, a um confronto dialético em torno de memórias e de histórias de si, como sujeito, e do seu entorno que o condiciona e que também é condicionado por ele.

Assim, a tese está fundamentada na construção de dados a partir de memórias e de histórias retidas nas experiências do sujeito e de outros coletivos, desveladas entre o ocultado e o não dito, além de memórias e histórias que emergiam entre acontecimentos, percepções e interpretações de épocas e lugares distintos, à luz de diferentes fontes que se correlacionavam com a problemática estudada e que tangenciavam no contexto histórico, a partir da unicidade do sujeito das experiências, de identidade biopsicosociocltural, logo, de caráter singular.

À medida que estudávamos diferentes referências teóricas que tratavam do nosso objeto de estudo e situávamos em nossa perspectiva narrativa autobiográfica, este era reconhecido sob diversas terminologias, das quais assumimos muitas delas de forma passageira e transitória. Essas escolhas passageiras eram feitas conforme o significado que estávamos construindo e os horizontes que emergiam.

Entretanto, a mudança no uso de uma terminologia em detrimento de outra não significava ruptura com aquela nuance do fenômeno-objeto de estudo, mas a tentativa de encontrar aquela que melhor se adequava à nossa abordagem e que correspondesse aos nossos anseios com a pesquisa em transformação e que, ainda, ao mesmo tempo, pudéssemos percebê-la situada na comunidade ou no campo (bourdiano) na qual ela emergia.

Entre esses termos, destacamos desde aqueles que apareceram logo no início, trazidos pelo pesquisar, como as “aulas de campo” e “práticas de campo”, advindos da experiência pregressa na formação de biólogo, mas também passando por outros, como “viagens científicas”, “estudos do meio”, “trabalhos de campo”; sendo que, mais recentemente, pairávamos na dúvida entre o uso dos termos excursões educacionais, pedagógicas, excursões didáticas ou excursões educativas, sendo que este último foi o que mais perdurou.

Embora o conceito de viagem abarcasse satisfatoriamente o nosso estudo, por sua acepção denotar “deslocamentos”, temíamos que pudesse levar a interpretações pejorativas que distanciassem parte do nosso público leitor, uma vez que “viagem” se trata de uma palavra comumente utilizada em nossa cultura para se referir a tradicionais atividades ou situações pessoais e informais de diferentes culturas brasileiras. Especialmente, nas famílias mais favorecidas socioeconomicamente, em movimentos de saídas de seus lares para outros lugares, como visitas a parentes e familiares ou atividades de turismo, para lazer, entretenimento, descanso e distanciamento das rotinas cotidianas do lugar de origem.

Escolhemos usar a terminologia “excursão a campo”, cientes de sua insuficiência e de que também possa gerar outras interpretações pejorativas e distanciamentos de leitores. Porém, acreditamos que ela seria a que mais se aproximasse dos contextos em que estamos inseridos diretamente e que nos referimos na tese, onde “excursão” denota a ideia de saída de um lugar para outro, como um “desvio” de rota ou convenções, que nos parecia suficiente.

A palavra “campo”, ainda que pudesse soar redundante – já que qualquer viagem ou excursão envolve lugares e qualquer lugar é considerado campo –, foi inserida em nosso conceito teórico para gerar a terminologia composta “excursão a campo”, em função do seu frequente uso nos discursos acadêmicos referindo-se tanto a práticas de pesquisa, quanto de ensino e extensão, atreladas à ideia de universidade, como também pela sua amplitude semântica, no uso para se referir tanto a localidades urbanas, mas também a lugares de organização bastante distinta, como áreas naturais e regiões interioranas, onde predominam estilos de vida e práticas específicas do lugar, conforme ocorre em áreas rurais. Nessa perspectiva, concebemos as “excursões a campo” como objeto relacionado às experiências em áreas urbanas, rurais e naturais ou a partir desse tipo de lugar.

Como fenômeno humano, as experiências com as excursões a campo se manifestam a partir do papel de centralidade do indivíduo, como sujeito da experiência, sem o qual ela não acontece, não existe. Nessa centralidade do sujeito, percebemos que ele conduz e é conduzido, age e sofre ativa e passivamente nas experiências com as excursões a campo, desenvolvendo percepções e construindo significados sobre aquilo que sente/percebe transformando o seu pensar, como base para construção de saberes e sua interação com o mundo.

Nesse sentido, acreditamos que as excursões a campo são práticas que transformaram e ainda transformam tanto o sujeito como o seu mundo, como parte das experiências das pessoas, servindo de base para a emancipação e protagonismo do sujeito e as mudanças sociais em sua vida e na da coletividade.

Os sujeitos das experiências com excursões a campo devem ser percebidos nas suas condições biopsicosocioculturais, atributo que dota cada indivíduo como sujeito único das experiências, respondendo de forma muito particular, tendo em vista suas diferentes condições físicas, químicas e biológicas, como ser vivo de organização morfofisiológica complexa e bastante variável e que, no âmbito dessa

diversidade emergem suas singularidades psíquicas, envolvendo várias nuances de sua personalidade, de seus processos cognitivos e de seu comportamento.

Assim, toda essa conjuntura particular do humano, como ser vivo, condiciona suas experiências nas excursões a campo, na mediação das relações desse sujeito, por meio da integração das percepções sensoriais, no sentir o meio a sua volta e nas respectivas respostas em termos de reações e de suas consequências em sensações, sentimentos e no pensar. Tudo isso repercute em nível mental e de forma subjetiva nos processos cognitivos, como na aprendizagem e na construção de saberes, bem como no desencadeamento de comportamentos, de acordo com cada personalidade.

As características biopsíquicas do ser humano têm também um caráter histórico e social, uma vez que o ser humano passa por estágios de desenvolvimento do nascer ao envelhecer, reconfigurando continuamente suas condições biológicas e psicológicas, conforme as suas condições sociais, nos diferentes momentos, incluindo o nível e a qualidade de interações sociais em família e além dessa, em sociedade, como também a quantidade e qualidade de recursos a que têm acesso, como água, alimentação e outros bens sociais, como energia, moradia, educação, saúde, entre outros.

Consideramos que esses são aspectos que repercutem na composição química-molecular, desde o nível celular até o funcionamento fisiológico dos órgãos e sistemas, os quais se integram no organismo, em condições que, por sua vez, determinarão a qualidade do funcionamento mental, como suporte para responder nessas interações em nível comportamental e cognitivo, das relações mente-corpo e o meio, requeridos nas experiências com excursões a campo.

Nesse viés, estamos assumindo também condições mais específicas do desenvolvimento do indivíduo, como um ser vivo que, além de suas peculiaridades orgânicas, se manifesta em nível ecológico com seu meio, com expressões de caráter evolutivo e aspectos de natureza gênica, ou seja, herdados geneticamente.

No que se refere ao âmbito sociocultural do sujeito das experiências com excursões a campo, além de assumirmos que elas estão imbricadas à história de vida e aos desenvolvimentos biológico e psicológico de cada pessoa, como ser humano, destacamos que o sujeito tem suas experiências com o meio iniciadas a partir do seu nascimento, recebendo os seus primeiros estímulos ambientais, onde destacamos as relações sociais que são empreendidas na sua criação, em nível familiar e que

prosseguem ampliando suas redes de sociabilidade ao longo do seu crescimento e desenvolvimento.

As condições sociais do sujeito repercutem nas dimensões biológicas e psíquicas, como já consideramos, e têm reflexos nas culturas das quais faz parte. Essas condições têm reflexos diretos na sua vida e na condição de sujeito das experiências com as excursões a campo, como, por exemplo: a disponibilidade, qualidade e condições habitacionais; os níveis de infraestrutura de saneamento básico do lugar onde vive; os serviços de educação e de assistência à saúde; os diferentes bens ou patrimônios individuais e coletivos, ambientais e culturais – materiais e imateriais; bem como o contexto das relações sociais do lugar onde vive, em termos de segurança e mobilidade, entre outras condições sociais.

Já quanto ao contexto cultural, observamos que o sujeito é também determinado por diferentes espectros culturais, os quais contribuem para sua transformação e identidade, além de repercutir na forma como interpreta e lida com diferentes questões, situações e processos, onde incluímos as experiências com as excursões a campo. Essas dimensões culturais envolvem o sujeito desde o seu nascimento e estão intimamente relacionadas às condições histórico-sociais onde elas se desenvolvem, incluindo o comportamento e cultura familiares, tais como os níveis e tipos de atenção e de afeto, a base formativa escolar ou não, os costumes e tradições, os valores e as crenças, entre outras questões.

Além dessas dimensões, o sujeito é também reflexo de outras culturas, em níveis individual e coletivo, além do contexto de sua casa, a depender de suas condições sociais. Como exemplo, podemos citar aquelas dimensões sociais que também são consideradas como fatores que repercutirão nas dimensões da singularidade do sujeito e na forma como ele se abre e se dispõe, se envolve e é provocado, se transforma e se torna capaz de responder e interagir nas experiências com as excursões a campo, bem como posteriormente, a partir delas, com a mobilização dos saberes construídos nessas experiências.

Para além dos sujeitos, consideramos também que as experiências com excursões a campo ocorrem envolvendo diferentes contextos, nos quais elas se desenvolvem e se correlacionam, como o contexto espacial, relativo aos lugares onde elas se processam, e o contexto temporal, relacionado às diferentes construções relacionadas à variação temporal. Além desses, destacamos também o contexto situacional, de natureza histórico-cultural. Esses contextos são indissociáveis e dizem

respeito às circunstâncias que vão integrar-se à experiência do sujeito nas excursões a campo.

Assim, as excursões a campo são consideradas um fenômeno da experiência, sendo que experiência é um conceito discutido por diferentes estudos, como, por Larrosa. Esse é um autor contemporâneo, cujas visões sobre “saber e experiência” foram parte de um estudo do final do meu curso de graduação na Licenciatura, por meio do qual tive meu primeiro contato com suas dimensões e significados mais profundos. Para esse autor, a experiência é definida como “aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece e, ao nos passar, nos forma e nos transforma” (LARROSA, 2002, p. 25-26).

Porém, optamos por usar a filosofia deweyana para tratar a experiência, haja vista que percebemos que, em suas ideias, também existe uma sintonia com as visões de Larrosa, tal como vemos em outros autores, devido a centralidade que John Dewey atribui a esse conceito para a sociedade, para a educação escolar, para a criança e para a formação de professores, tanto no âmbito da experiência, como fenômeno intersubjetivo e complexo entre o ser humano em transfiguração e seu meio transformante, sujeito que toca e é tocado de forma integrada – em uma síntese larroseana, mas também concebe, por outro lado, existência de outra perspectiva, também comum e importante, da experiência relacionada à experimentação, como das práticas científicas e educacionais.

Esse duplo valor reconhecido em Dewey a respeito da experiência e da experimentação, entre outras práticas como parte de sua filosofia pragmática, contribuíram para uma visão reducionista dele e de suas ideias a métodos exclusivamente práticos, atribuindo a ele uma visão na qual havia uma destituição do valor da teoria, do conhecimento elaborado. Essas visões eram apoiadas pela consonância ou respaldo educacional que as políticas desenvolvimentistas do país encontravam no seu pragmatismo.

Consideramos que a filosofia reconhecidamente pragmática de Dewey se deu como resposta às condições histórico-filosóficas que predominavam na sociedade estadunidense em sua época, especialmente, os movimentos nacionalistas e conservadores em expansão e no domínio territorial até meados do século XIX, de forte apelo religioso. A aliança entre teoria e prática é a aposta de Dewey para a educação daquele país, amparado pelas experiências e “experimentações” realizadas na educação de crianças em suas escolas-laboratório, para as quais fundamenta boa

parte de suas construções em defesa da prática, mas sem deixar de considerar a teoria – elemento menos referido no âmbito de algumas interpretações de estudos brasileiros.

No âmbito de nosso objeto de estudo, julgamos importantes as excursões a campo. Destaque-se o quanto Dewey se mostrou influenciado pelo darwinismo para o seu constructo filosófico, entre outros aspectos, como ele mesmo argumenta e defende nas obras “A Influência de Darwin na Filosofia Outros Ensaios”, onde além de fazer referência às práticas naturalistas das viagens e dos trabalhos de campo de Charles Darwin, encontramos apoio para discutir o valor que atribui à natureza, destacando o seu conceito de experiência e, ao mesmo tempo, traçando um paralelo em torno das relações com a experimentação, o idealismo e o empirismo. Dessas relações, ele aborda como a experiência se relaciona com a consciência e com os conhecimentos já existentes e aqueles a serem produzidos na experiência.

Sobre o valor atribuído às relações entre práticas e teorias ou métodos e conteúdos – esses últimos enquanto saberes ou conhecimentos elaborados, e como nuance pouco reconhecida de sua filosofia no Brasil -, destacamos os valores que Dewey atribuiu a essa relação ainda na organização e nos processos escolares. Ele defende uma função de destaque aos conhecimentos elaborados, representados pelo papel da biblioteca escolar, como espaço e lugar de posição central na arquitetura e nos processos educativos escolares, concebendo a ela, como cerne da organização da sociedade, um papel central quanto aos saberes consolidados, além de apresentar sua visão como instrumento integrador e básico para a reflexão em torno das experiências educativas nos diferentes espaços escolares e das diversas áreas dos saberes. Em especial, referentes às práticas pedagógicas realizadas nas salas, oficinas ou no campo dentro da escola e aquelas realizadas fora da escola, entre atividades escolares e experiências trazidas pelos estudantes da sua vida em sociedade.

Ademais, Dewey teve forte influência na história da educação brasileira, como um dos grandes pensadores da filosofia educacional progressista, de abordagem pragmática, a corrente escolanovista que repercutiu na história educacional, especialmente, pela articulação de muitas de suas ideias por Anísio Teixeira, um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932 por Fernando de Azevêdo.

A década de 1930 foi um momento marcado por importantes provocações e reflexões que repercutiram na história educacional brasileira, tanto no nível da educação básica, quanto no da educação superior. A partir desse momento, o cenário educacional é transfigurado e movido pelo interesse de mudar e de modernizar a educação do país.

A “onda” política e os “cegos” interesses desenvolvimentistas que conduziam o país, que alcançaram seu ápice na década de 1950, encontram sintonia na nuance que reforçava a importância da prática do movimento escolanovista.

A escola nova abriu portas para a diversificação das práticas educativas, em especial, as práticas escolares, quando atividades experimentais e envolvendo excursões a campo são defendidas e justificadas nos vieses do pragmatismo escolanovista, que ganhava força com os interesses desenvolvimentistas do país, no cenário político.

As políticas desenvolvimentistas da década de 1950, que promoveram a construção de Brasília, envolveram a inserção de aspectos do ideário da escola nova, em especial, sob a guisa de Anísio Teixeira. Este que transitava como importante autoridade no campo educacional e político, tendo sido convidado a participar da elaboração dos planos educacionais da nova capital, dos quais destacamos um novo modelo educacional para a educação básica – que influenciou na primeiras escolas da cidade – e na elaboração do projeto e princípios pedagógicos da Educação Superior do Brasil, emergindo na concepção Universidade de Brasília, a UnB.

As primeiras experiências educativas, escolares ou não, surgem com identidade intimamente relacionada à realidade local da época, literalmente entre práticas ao ar livre, no campo. Sobre essa perspectiva, destacamos suas primeiras escolas, mesmo aquelas em condição de improvisado. As escolas-acampamento, construídas a partir de 1957, já trazem consigo aspectos da filosofia escolanovista, especialmente, nas práticas pedagógicas requeridas e desenvolvidas, conforme evidências que encontramos em nossas pesquisas iconográficas e em reflexões de alguns estudos.

Essa situação é oficializada no projeto das construções escolares de Brasília, onde filosofia e arquitetura escolar sinalizam para uma cultura escolar desejada, de viés pragmático e sob a guisa de Anísio Teixeira. Ele que, ao mesmo tempo, tinha seu envolvimento consagrado com as novas políticas de educação superior, como responsável pela concepção pedagógica da UnB, na qual encontramos possíveis

indícios de sua filosofia pragmática, especialmente na organização dos espaços da universidade, e que surgiria com a inauguração da nova capital.

Com as obras iniciadas em 1957, o surgimento de Brasília foi a concretização de um grande projeto político para o país e serviu como luz para atrair milhares de brasileiros em condições de subdesenvolvimento e de opressão social; que nessas condições, enxergaram na construção da nova capital federal uma alternativa emancipatória, frente às dificuldades socioculturais da época, em especial, dos sertanejos que fugiam da seca e das condições de extrema pobreza no interior do nordeste.

O ano de 1958 é reconhecido como um ano bastante emblemático nas histórias de grandes secas do sertão, por ter levado à morte muitos sertanejos, bem como grandes ondas de movimentos migratórios, com grande contingente de refugiados da seca, em busca de novos lugares e novos projetos de vida. Essa situação coincidiu com a época das grandes obras da construção da cidade, o que contribuiu para o estabelecimento de muitas famílias camponesas, oriundas do sertão nordestino nos primórdios de Brasília.

Com o elevado índice de imigrantes na região de Brasília, em especial, emigrantes refugiados do Nordeste, o Distrito Federal tornou-se palco de um grande processo de favelização, dentro de uma dinâmica de exclusão social e territorialização, por parte do governo, das terras onde seria construída a Nova Capital.

Foi na condição de favela que surgiu Taguatinga, na periferia de Brasília. E como lugar de refúgio de muitos favelados que eram vitimados por atos coercitivos do governo sobre ocupações instaladas em diferentes lugares de Brasília, e como lugar de instalação de outros imigrantes recém-chegados, onde a então cidade-satélite foi fundada, em 1958.

A família do pesquisador emergiu como parte dessas dimensões sociais e históricas que deram origem ao povo de Brasília, na condição de um grupo familiar de emigrantes, de origens e culturas invisibilizadas, em situação de extrema pobreza. Porém, com muitas dessas nuances sendo desconhecidas, ocultadas ou abordadas com outros vieses tanto no contexto da história e cultura familiar, quanto da formação escolar básica.

Ao se instalar na periferia de Taguatinga, ao lado da Área de Proteção Ambiental do Descoberto e da Floresta Nacional de Brasília – FLONA, lugares

localizados junto ao ambiente urbano da periferia que se organizava enquanto cidade, sua família nuclear manteve muitas tradições da vida campesina. Em especial, a exploração de recursos naturais comuns ao ambiente, bem como práticas de cultivo em quintais. Muitas dessas práticas da cultura familiar consistiram em experiências discutidas como legados intra e intergeracionais.

Além das tradições repassadas, entre as relações do convívio familiar, as condições do lugar onde habitava e a dinâmica social de cada época contribuíram para a vivência de experiências informais. Nesse contexto, excursões e atividades de campo fazem parte da rotina e do cotiando nas experiências do sujeito, envolvendo os espaços do quintal, da rua e das redondezas onde morava, bem como as excursões a localidades mais distantes de sua casa.

O quintal foi um importante lugar para as primeiras experiências vistas como excursões e atividades informais de campo pelo sujeito; por situá-lo fora do ambiente convencional de casa e da tutela vigiada dos pais, como lugar onde o sujeito da experiência agia mais livremente, com autonomia e liberdade no contato direto com o seu meio, interagindo com o mesmo. Essas intervenções misturavam o brincar como explorações, caças, observações e descobertas.

Na infância, os objetos do meio se configuravam, espontaneamente, como brinquedos para o brincar e as atividades praticadas no lugar, ainda que de forma mais sistematizada e orientada, como nas obrigações relacionadas aos cuidados com criações e cultivo, além da manutenção do lugar, as quais se revelavam com diferentes nuances de brincadeiras.

Experiências análogas às dos quintais, porém, envolvendo outros coletivos, como de vizinhos, amigos ou colegas, além de outros lugares e épocas foram ampliando o leque de situações onde o fenômeno da experiência com excursões e atividades de campo transcorriam. Como exemplo, nas ruas, nas esquinas, nas diferentes localidades do ambiente urbano onde morava, bem como na área da APA do Descoberto e da FLONA, situada atrás de sua habitação, como continuidade do terreno e parte da paisagem.

As histórias em torno das origens e transformações dos lugares, enquanto territórios com diferentes configurações e funções sociais, como as do Distrito Federal, da cidade de Brasília, de Taguatinga e outras RAs, bem como dos quintais e habitações, além das áreas naturais das proximidades, ambas associadas às experiências com excursões e atividades de campo – revelaram acontecimentos

desconhecidos ou que não correspondiam ao que havia aprendido informalmente ou na escola.

As interpretações ou explicações a respeito das experiências com excursões e atividades de campo emergiram como saberes da experiência, determinadas histórico-culturalmente e de acordo com as condições de vida do sujeito, como produções culturais de cada época, ou seja, de forma contextualizada.

A fase escolar na EC 08 foi quando as excursões a campo alcançaram *status* de grande valor para o sujeito, ao fazer parte de suas experiências, referidas como passeios, sendo a primeira delas uma visita ao Memorial JK e ao Museu do Indígena da FUNAI, entre outros lugares.

A primeira excursão a campo, como passeio, envolveu experiências em torno de saberes interdisciplinares, mas bastante relacionados à história e à cultura, cujos saberes serviram de base e de referência do contínuo de experiências para reconstruções. Ademais, foi nessa escola que o sujeito participou das primeiras excursões e atividades de campo a espaços fora de sala de aula e dos limites da escola, como no pátio e nas vizinhanças da unidade educacional.

Na fase escolar no CED 04, no ensino fundamental, houve importante contribuição das experiências com excursões a campo relacionadas às atividades das disciplinas de práticas, comuns ao currículo escolar da época e como uma evidência dos reflexos escolanovistas, de uma escola e de um currículo escolar do Ensino Fundamental, como culturas da época.

Entre essas práticas, destacamos aquelas relacionadas à agropecuária e ao extrativismo, por deslocar o lugar de estudos para espaços fora da sala, como a horta, o jardim, o viveiro ou o pomar da escola. Os saberes das experiências dessas práticas não dialogavam com aqueles das aulas ministradas nas salas convencionais e dos demais componentes curriculares. Eram práticas isoladas e que, por sua vez, revelavam um currículo escolar que separava a teoria da prática.

Entretanto, destacamos a grande potencialidade da multiplicidade de espaços diversificados da escola como parte do currículo e da escola como culturas escolanovistas da época; concebendo além de amplos espaços onde podem ser desenvolvidas atividades ao ar livre, uma variedade de outros espaços compartimentalizados, com arquiteturas diversificadas em termos de tamanho e dimensionamento dos espaços, organização e inserção de elementos infraestruturais diversificado, dando origem a espaços interligados ao pátio, como salas de aula

convencionais, biblioteca com áreas de estudo e de acervo, teatro-auditório, salões e salas para oficinas e práticas diversas, refeitório, laboratórios etc.

A organização da arquitetura da escola CED 04, embora seja diferente dos projetos arquitetônicos das escolas parques de Brasília, como projetos inspirados nas ideias de Anísio Teixeira, possuem vários aspectos em comum. Entre esses, citamos a presença de: espaços amplos e vazios, que poderiam ser convertidos em hortas, pomares, jardins, salões, ou dar lugar a novas edificações; salas com objetivos diversos, construídas com infraestrutura e dimensões para comportar práticas diversas, como no caso dos salões, do teatro-auditório, do laboratório, dos espaços para hortas, dos jardins, dos espaços para oficinas, com instalações elétricas e hidráulicas específicas, além de várias áreas de convivência, do pátio escolar, ao refeitório até a biblioteca.

Ainda nesse sentido, encontramos nos arredores dessa escola a presença de algumas escolas classes e de estabelecimentos com Jardins de Infância. Essa realidade possibilita fazer uma analogia com a disposição das construções escolares em regiões próximas, permitindo uma comunicação entre as instituições escolares das diferentes fases de ensino, de forma similar com que se observa na filosofia dos projetos urbanísticos e arquitetônicos das escolas parques. Considerações mais assertivas a esse respeito requerem outros estudos, para confrontar as histórias, realidades e concepções dos projetos, como condições à época de sua construção, além de se verificar aspectos urbanísticos da região em relação às unidades escolares e os projetos arquitetônicos dessas escolas.

As experiências com excursões a campo, seja por meio de passeios, seja com as atividades de disciplinas específicas, foram parte dos contínuos de experiências que integravam tanto aquelas de origem na informalidade – na família –, quanto aquelas vivências que viriam a fazer parte da história formativa do sujeito, em sua formação superior na universidade – enquanto biólogo e professor –, com os saberes transitando entre experiências do passado e do porvir.

No Ensino Médio da época, as excursões e atividades de campo não foram objeto de estudo ou de práticas. Esse fato revela um modelo de educação muito preocupado em transpor uma sequência de conteúdos estabelecidos pela rigidez do currículo escolar da época e, ao mesmo tempo, caracterizado pela ausência de atividades práticas, que não fazem parte do repertório didático e curricular da escola e professor.

A única excursão a campo realizada no ensino médio ocorreu fora do âmbito dos conteúdos curriculares estudados em sala, com uma perspectiva de futuro e de consequência da fase escolar, com a ida à UnB para conhecer alguns espaços do *Campus* Universitário Darcy Ribeiro, como forma de inspirar os estudantes à formação universitária. Nesse caso, a prática dialogava com a fundamentação concebida à época para a modalidade de ensino da época, de ensino médio (2º grau) classificado como “acadêmico”, concebido como preparatório para o ingresso à universidade.

Diferentemente dos cursos técnico-profissionalizantes, o curso acadêmico tinha na sua composição de grade curricular, na grande maioria das vezes, como componentes curriculares ausentes, suprimidos parcialmente ou tratados com outro enfoque e abordagem os componentes curriculares de: Filosofia, Sociologia, Geografia, História, Biologia e Programas de Saúde, Física, Química, Geografia, Educação Artística, Língua Estrangeira Moderna (Inglês).

Como componentes curriculares comuns a ambas as modalidades, acadêmicas e técnicas, estavam os componentes curriculares de Língua Portuguesa e de Matemática, uma perspectiva que remota às primeiras concepções de currículo, dos conflitos que deram origem às disciplinas entre os interesses formativos em torno de saberes vistos de forma destituída de valores e importância, em detrimento de saberes técnicos, de natureza mais operacional.

Essa condição da fase escolar formativa contrapunha os objetivos empreendidos na formação secundária das outras modalidades existentes para o curso de Ensino Médio daquela época, quando todos os demais tinham natureza técnica e profissionalizante, evidenciando uma estrutura que nos remete aos modelos escolanovistas, vistos em parte, na organização dos cursos da universidade concebida pela Reforma Universitária de 1968, ao separar, oficialmente, as faculdades de formação profissional, criando entre elas as Faculdades de Educação e apagando as luzes para o ideário que nunca decolou, da integração dos cursos superiores em uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, como unidades integradoras e de formação comum, de origem na Reforma Francisco Campos em 1931.

Com reflexos na formação escolar do sujeito das experiências escolares de nossa pesquisa, percebemos que ainda havia nas escolas de Brasília muitos “resíduos” daqueles primórdios da história do ensino da escola brasileira. Lá onde as áreas de humanidades e de ciências, como formação básica elementar, eram

relegadas, havendo um forte interesse de formação trabalhadora, para a qual residia interesse apenas na mão de obra, deixando de lado aspectos importantes da formação do indivíduo, como aqueles relativos a questões filosóficas, humanísticas, éticas, críticas, reflexivas, de postura investigativa, da construção de saberes, entre outras que poderiam ser concebidas com a Reforma Francisco Campos, ao assumir pressupostos comuns e essenciais para qualquer formação em nível universitário.

Nesse caso, havia naquela mesma escola, o CED 04, o Curso Técnico em Administração. Porém, era de conhecimento de todos os estudantes, ao final do ensino fundamental, a oferta e possibilidades de ingresso em outros cursos técnicos profissionalizantes e não acadêmicos, como os cursos de Técnico Agrícola, em Contabilidade, em Edificações, em Eletrônica, Agricultura e Extrativismo, além dos cursos profissionalizantes de Magistério, das Escolas Normais, e o de Economia Doméstica.

Esse formato denota a preocupação de uma organização escolar onde havia ainda forte herança cultural dos modelos de escolas anteriores à Revolução de 1930, os quais motivaram o Manifesto da Escola Nova. Mas também deve-se considerar muitos meandros das interpretações e intervenções políticas, administrativas e pedagógicas em torno da filosofia escolanovista, pós-Manifesto, muito embora os aspectos dessa filosofia não estivessem presentes nos componentes curriculares tradicionais à época; tanto aqueles do módulo comum, quanto os mais específicos, evidenciando que tais princípios não fossem, talvez, uma base sólida para a formação dos professores das escolas consideradas, especialmente a EC 08 e o CED 04, ambas de Taguatinga.

O acesso ao ensino superior no curso de Ciências Naturais na UCB representou um grande passo à emancipação do sujeito. Ele abriu portas para sua progressão na educação, com formação superior, proporcionando saberes e experiências formativas para as reflexões em torno da vida pessoal, promovendo ampliação da leitura do mundo e a inserção em fontes de renda mais estáveis, como em atividades de estágio, bolsas por serviços eventuais relacionados a atividades técnicas, bem como aquelas relacionadas à pesquisa, ao ensino e à extensão universitária.

Foi também nesse período que o sujeito teve a sua primeira oportunidade de experiências com a prática profissional docente, ao atuar como professor substituto, em caráter temporário, na Educação Básica e Pública do DF, com a Educação de

Jovens e Adultos, onde vivenciou suas primeiras experiências com excursões a campo. Essa experiência se deu como uma atividade, de forma bastante “artesanal”, mas já com caráter de experiência e de prática profissional reflexiva, uma vez que a mesma se sucedeu em outros eventos com os ajustes julgados necessários a partir da análise reflexiva das práticas anteriores.

Essa perspectiva de reflexão a partir da ação se deu de forma espontânea, adveio da intenção de diversificar a aula e de criar situações com experiências mais exitosas, de caráter empírico e que fossem mais prazerosas para os estudantes, retirando-os das salas de aula, fato incomum em suas rotinas de EJA, mas cuja satisfação e saberes eram evidenciados nos discursos, em manifestações de partilha. Essas excursões tinham como única referência de prática educativa vivenciada em experiências empíricas, isto é, como modelo ou inspiração, aquelas relativas aos passeios da educação básicas e as saídas de campo realizadas até então, no 3º semestre do curso superior na UCB.

As excursões a campo de curta trajetória no ensino superior privado, na UCB, ocorreram como práticas de docentes formados na UnB, sendo uma delas Engenheira Agrônoma, uma por um geólogo e as outras duas por biólogos. Nesse sentido, consideramos que tais profissionais, ainda que estivessem no contexto de uma instituição privada, tinham entre suas referências, em suas bagagens culturais, muitas experiências da formação superior na UnB, como berço formativo de origem, tais como nos modelos de abordagem e consecução das excursões a campo e com o uso de espaços internos do *campus* da UCB.

Porém, diferentemente daquelas da Universidade de Brasília, as excursões a campo no âmbito da Universidade Católica de Brasília eram menos frequentes, concentradas em poucas situações no decorrer das disciplinas e em espaços internos do *campus*, nas quais as raras saídas se davam de forma bastante limitada quanto às práticas desenvolvidas nos lugares de destino, áreas públicas. Além das questões relativas aos interesses e disponibilidades dos professores para tais atividades, uma possível justificativa para isso pode estar relacionada aos custos dessas atividades, especialmente do transporte às localidades. No que diz respeito aos trabalhos de campo, as rotinas vivenciadas, em termos de métodos e técnicas, eram muito semelhantes às da UnB.

A Universidade de Brasília, embora não faça menção ao movimento escolanovista ou a aspectos de destaque da filosofia pragmática de John Dewey nos

documentos originais de sua fundação, é apresentada nos documentos norteadores de seu projeto educacional como uma instituição que despontaria com uma concepção pedagógica inovadora e moderna, uma perspectiva em consonância com a forma como era concebida a nova Capital Federal, nos discursos e projetos dos idealizadores e executores responsáveis pela administração e condução das obras.

No entanto, alguns aspectos urbanísticos da organização do *Campus* Universitário Darcy Ribeiro, da arquitetura dos prédios e dos outros espaços da universidade além dos *Campus* fornecem evidências de preocupações em torno das práticas pedagógicas e de alguns aspectos da filosofia educacional da instituição.

Buscando correspondências com aspectos da filosofia deweyana, o *Campus* Universitário foi concebido tal como os modelos de cidades universitárias, os quais diferiam das disposições de prédios escolares de faculdades distribuídas pela cidade, como era de referências nos modelos de universidades francesas.

Nesse sentido, o *Campus* Darcy Ribeiro, como uma cidade universitária, possui dimensão e organização análoga a uma sociedade ou cidade “em miniatura”, conforme defendido por Dewey para seu modelo de escola. Além disso, seu projeto urbanístico foi construído tendo em vista um arranjo com linhas de comunicação com a sociedade em seu entorno, abrindo e facilitando os acessos, bem como o fluxo bidirecional entre universidade e sociedade.

A aquisição de um terreno específico para excursões a campo, como lugar para práticas de diferentes trabalhos de campo, como a Fazenda Água Limpa – FAL/UnB, abre precedentes para uma indiscutível preocupação com as práticas, além dos espaços convencionais do *campus* universitário. Esse espaço figura como um lugar cuja concepção de origem e as atividades acadêmicas estão totalmente correlacionadas com uma nuance pragmática em torno da formação universitária, ao fomentar condições para diferentes experiências com trabalhos de campo.

A FAL é um espaço da universidade, porém, localizado fora dos seus *campi*, onde ocorrem os diferentes eventos da rotina formativa universitária. Nesse contexto, embora não seja mencionada nominalmente, da mesma forma como não é mencionado o nome de inúmeras outras práticas profissionais e pedagógicas, acreditamos que a FAL foi concebida em reflexões em torno de uma evidente valorização das excursões a campo. Para essa finalidade, ela vem servindo de terreno a propiciar inúmeras e diversas práticas de excursões para vários cursos, além

daqueles cujas excursões fazem parte de suas culturas e história tradicional de pesquisa e produção de conhecimento.

O *Campus* Universitário da UnB ocupa uma ampla área posicionada em meio à cidade de Brasília, nas proximidades de uma área residencial e de uso múltiplo de um lado, e da sede dos 3 poderes do governo federal, do outro. Essa localização nos possibilita identificar diferentes setores da sociedade sendo representados na dimensão do perímetro do *Campus*, de forma análoga ao que é discutido por Dewey a respeito da escola, e por Anísio Teixeira em suas concepções urbanísticas para as escolas parques.

Nesse *campus* universitário, há reserva de áreas específicas para práticas experimentais, concebendo também uma percepção de campo como um laboratório a céu aberto, restrito não apenas à FAL, mas também no âmbito da cidade universitária, fato que é observado com a delimitação de uma área reservada à beira do Lago Paranoá como Estação Experimental da UnB. Essa configuração mostra claramente o valor atribuído às práticas experimentais na universidade, o qual se concretiza não apenas no nome endereçado ao lugar, mas também nas práticas que são efetivadas no mesmo, o que demanda excursões a campo entre os edifícios da universidade e o campo da estação experimental, para trabalhos de campo.

A projeção de uma biblioteca central, situada na região central do *campus*, em relação aos edifícios a serem construídos, dialoga com a ideia de centralidade da biblioteca integrando os outros elementos que compõem a instituição escolar das propostas de Dewey, e que nos permite ajuizar significado semelhante para uma correspondência com essa instituição. Considere-se que muitas outras universidades públicas brasileiras, dada a história e surgimento de faculdades isoladas, possuem bibliotecas também isoladas, junto aos prédios das faculdades ou a cursos aos quais estão vinculadas.

A disponibilidade de amplos espaços, como jardins, descampados, passarelas ou praças entre os edifícios da universidade reflete uma preocupação com a fluidez entre os prédios-espaços da Instituição. Essa disposição funciona como elos de comunicação entre as edificações e espaços de convivência da comunidade universitária e, ao mesmo tempo, consiste em lugar aproveitado para além da convivência, como extensão das aulas nas salas convencionais, sendo utilizados também para excursões dentro do *campus*.

A construção de um edifício como sede para um Instituto Central de Ciências, o ICC, localizado em posição geograficamente central do *campus* é evidência clara, tanto no projeto urbanístico quanto no arquitetônico, da presença de princípios filosóficos específicos, de origem educacional, para orientar um projeto político maior, envolvendo a formação e as diferentes dinâmicas do *campus*, inclusive das práticas, onde reside uma concepção que está diretamente relacionada com os princípios filosóficos da Reforma Universitária de 1968. Trata-se de um projeto político que instituiria novas premissas educativas para a educação superior do país, sendo posterior à fundação da UnB e da construção de um de seus edifícios de maior destaque no *campus* e com peculiaridades arquitetônicas bastante singulares do projeto original de 1962.

Nessa relação, além do ICC atender de forma antecipada ao projeto de 1968, observa-se inclusive uma consonância dos termos empregados para designar as construções e edifícios sede do *campus*. Esses, por sua vez, vinculados às concepções preliminares, presentes como parte do currículo e de uma expectativa cultural de educação refletida nas concepções urbanísticas, na arquitetura dos edifícios, bem como nas possíveis previsões e planos de uso considerados para a ocupação dos espaços institucionais e referendadas nos documentos e projetos políticos, pedagógicos e institucionais, desde a época da fundação da UnB.

A disponibilidade de linhas diárias de ônibus, de responsabilidade e gestão da própria UnB, fazendo a ligação entre do *Campus* Universitário Darcy Ribeiro com a Fazenda Água Limpa, envolve rotas de frequência diária em duplo turno, em horários fixos pré-determinados e itinerários com paradas de integração na Rodoviária de Brasília. A rodoviária é, então, concebida como ponto de conexão e de parada dessa linha de transporte e consiste de uma outra importante evidência que denota uma visão em favor das excursões a campo, incluindo uma política para facilitar o acesso e o uso acadêmico-institucional.

Por outro lado, além da linha independente, a UnB possuía uma frota específica de ônibus destinadas exclusivamente ao transporte coletivo de grupos, envolvendo turmas inteiras de estudantes em disciplinas que realizavam trabalhos de campo, como parte de sua rotina pedagógica. Isso corrobora ainda mais as nossas percepções a respeito do valor formativo atribuído a essa modalidade de prática, no seio institucional, à época do percurso formativo do sujeito das experiências com excursões a campo durante a graduação em Biologia.

A respeito da formação como biólogo e licenciado em Ciências Biológicas, percebemos o quanto as experiências com excursões a campo estão fortemente associadas ao perfil e à identidade tanto do curso, quanto dos profissionais que forma, ao se configurar, à luz das partilhas e percepções acerca da época de formação, configurando o curso de Ciências Biológicas como formador de professores de biologia, de um lado. E que, ao mesmo tempo, assumia também a identidade de biólogo, cuja representação está atrelada a uma imagem e duas possibilidades gerais de atuação e trabalho profissional, relacionados ao lugar e às práticas predominantes ou marcantes no ofício.

O biólogo de laboratório é visto como aquele que tem sua rotina de estudos, pesquisa e de produção vinculada predominantemente ou exclusivamente entre práticas laboratoriais, comuns às áreas, como a biologia de estudo dos organismos em diferentes níveis, como nos estudos de bioquímica e biologia molecular, de citologia, morfologia, fisiologia etc.

Tal perspectiva, como parte da cultura e percepção acadêmicas, é fruto de, e, ao mesmo tempo, contribui para uma visão reducionista da ciência, cuja validade e prática do empreendimento científico é determinado apenas sob a guisa da experimentação, em uma concepção de experimentação restrita às bancadas de origens positivistas.

O biólogo de campo, visto em contraposição ao de laboratório, seria aquele determinado por uma praxe, vista de forma associada apenas sob a guisa das excursões e dos trabalhos de campo, uma correlação comumente aplicada às áreas de ecologia, zoologia e de botânica.

Dessa percepção também emergem visões reducionistas da dinâmica de construção de conhecimentos científicos, vinculando as práticas de campo, muitas vezes, a um único modelo de prática de pesquisa. Essa realidade seria responsável por dotá-la de um caráter padronizado, que foge dos diferentes aspectos e que constitui a diversidade de saberes, interesses, valores, técnicas e procedimentos de cada área, mesmo que sob a mesma sombra das ciências biológicas, variando conforme os interesses em curso.

No mais, tal como ocorre na visão que consideramos anteriormente, incorrer em uma percepção e expectativa que restringe a rotina relacionada à pesquisa e aos trabalhos, às excursões e ao espaço de parte das práticas, suprime ou relativiza a importância e o valor de circunstâncias determinantes que precedem e que sucedem,

no campo e após as excursões, partes de um todo, contínuo e dinâmico. Essa dinâmica revela as especificidades do trabalho de campo, as quais variam conforme as culturas científicas e tecnológicas de cada área, a filosofia em torno dos valores compartilhados pelos pares da comunidade científica em questão e às respectivas épocas.

No âmbito das disciplinas com práticas tradicionais relacionadas às excursões a campo no curso de Ciências Biológicas e à época das experiências do sujeito em formação como licenciado e bacharel, observamos que a organização e a distribuição dessas disciplinas obedecem à mesma organização disciplinar de origem, quando de seu surgimento como disciplinas de formação, a partir de sua valorização e configuração como parte do currículo escolar. O currículo, por sua vez, gerou a demanda profissional especializada para o ensino, contribuindo para o estabelecimento dessas áreas como disciplinas.

Dessa perspectiva de origem comum, as práticas de excursões a campo estavam distribuídas em torno de 4 grandes áreas com tradições nos trabalhos de campo. Todas das ciências naturais, a saber, a botânica, a zoologia e a ecologia, como ciências da vida, e a geologia como face geocientífica.

As excursões a campo, à luz da época e história formativa do sujeito das experiências, estavam associadas a práticas de um profissional de campo mais restrito aos domínios do território brasiliense, especialmente, dos ambientes comuns ao *Campus* Universitário Darcy Ribeiro e ao da Fazenda Água Limpa, de onde, tendo em vista o objeto de estudo das ciências biológicas, emerge um profissional cuja prática está imbricada ao tipo específico de ambiente, com natureza peculiar, o cerrado, haja vista esse ser o ambiente comumente presente na composição dos lugares e paisagens dos sítios de destino das excursões e dos trabalhos de campo vivenciados.

A ocorrência de excursões e de trabalhos de campo em lugares cuja composição biológica e a paisagem estão relacionadas a outros tipos de ecossistemas, biomas ou fitofisionomias, se realiza na condição de exceção às culturas predominantes do curso, em disciplinas de outros cursos ou de natureza não obrigatória à formação profissional, como disciplinas optativas. Essas, por sua vez, ocorriam de forma menos frequente, uma vez ao ano, em geral de forma condensada a um dado intervalo de tempo, no decorrer do semestre letivo e com número reduzido de vagas.

As matrículas nessas disciplinas eram restritas aos estudantes que atendiam a um conjunto de critérios específicos, como pré-requisitos. Havia, na prática, um verdadeiro processo seletivo que era, por sua natureza e ainda que justificadamente, excludente. A exclusão se dava diante da inclusão de uma parte em detrimento de outra, que não conseguia atender à constante e sempre extensa lista de interessados.

Logo, considerando as condições que limitavam a possibilidade de ocorrer experiências com excursões a campo em lugares diferentes do cerrado, percebemos a formação de “biólogo do cerrado”, no que se refere às experiências em práticas com excursões e trabalhos a campo.

Tal característica se destaca em áreas cujo objeto de estudo varia, consideravelmente, conforme as mudanças biológicas do ambiente, como é o caso da botânica, principalmente, além da zoologia. Tal circunstância é devida, em especial, à mudança significativa da diversidade de espécies que compõem a flora e a fauna de cada lugar, demandando, por sua vez, muitos saberes relacionados às experiências já consolidadas nas excursões aos respectivos lugares.

Esse entendimento ajudou o sujeito a compreender a maior dificuldade de reconhecimento e interpretação de espécies, grupos taxonômicos e processos biológicos em experiências de campo, quando no deslocamento a ambientes diferentes do cerrado, onde se formou.

Pela natureza das práticas e as particularidades das espécies que compõem e caracterizam cada tipo de ecossistema, depreendemos que essa circunstância seja comum aos biólogos de campo, dissonantes às suas experiências de campo, como no caso de lugares adversos àqueles que serviram de base para as experiências formativas e que são confrontadas por situações e condições distintas.

Embora essa percepção sobre as dificuldades dos trabalhos de campo em ambientes novos também acene para as excursões e trabalhos de campo da ecologia, percebemos que a tônica das excursões a campo nessa área variava, principalmente, em função dos interesses das investigações e dos respectivos métodos de amostragem, os quais, por sua vez, podem se tornar mais flexíveis quanto a sua aplicação em ecossistemas diferentes, ainda que demandem saberes específicos sobre o ambiente de estudo, tal como aspectos botânicos e zoológicos.

As experiências com as excursões geocientíficas revelaram muitas particularidades associadas aos trabalhos de campo e sua respectiva cultura de origem. Porém, o valor da prática, embora dialogasse com os valores atribuídos de

forma geral a tais procedimentos, não exibia um valor substancialmente maior e que identifiquemos em nossa percepção em torno do perfil do profissional biólogo de campo, haja vista o seu objeto de estudo ser de natureza bastante diferente do biológico.

Essa situação ganha um significado completamente diferente a partir do momento que admitimos a perspectiva da formação do professor de educação básica, que, no caso do sujeito da experiência, tem no leque de suas atribuições educacionais esse público; uma vez que o currículo de ciências naturais no Ensino Fundamental demanda uma maior amplitude de olhares, ao contemplar saberes relacionados às práticas de excursões a campo em áreas além da biologia, como ciência básica, onde incluímos a geociências e a astronomia, por exemplo.

A frequência quanto a ocorrência de excursões a campo variava conforme a área e, nesse contexto, dependia da disponibilidade do objeto de estudo no campo e dos trabalhos demandados preliminarmente e posteriormente às excursões. Nesse sentido, a botânica, por envolver objetos de estudo mais facilmente acessíveis no campo, tinha a frequência de suas práticas menos dependente da variação do tempo e do espaço. Isso contribuía para alcançar uma maior frequência, conforme observado nas experiências.

Essa condição é também motivo para que as excursões possam ter seu resultado alcançado em práticas realizadas em lugares mais comuns e onde as plantas podem ser encontradas dentro do próprio *Campus*, a depender dos objetivos da prática, que muitas vezes não estava relacionada a determinadas espécies, mas, sim, a órgãos ou determinados grupos taxonômicos de espécie. Fato semelhante acontecia nas experiências com excursões a campo da ecologia, especialmente, quando o objeto de estudo estava mais relacionado a vegetação.

Tal circunstância ajuda a compreender como possível justifica o fato de muitos trabalhos de campo realizados nas disciplinas de ecologia estarem relacionados a aspectos ecológicos florísticos, uma vez que as populações e comunidades vegetais estão mais facilmente acessíveis para coletas e aferições no campo.

Logo, observa-se que as experiências como trabalhos de campo em disciplinas gerais de ecologia têm seus trabalhos voltados, principalmente às comunidades vegetais do campo. Quando envolviam espécies animais, o que era bastante raro, estavam relacionados a espécies mais abundantes no ambiente, como insetos ou invertebrados aquáticos.

Nessa mesma perspectiva, chegamos à possível motivação que levava a uma menor frequência das excursões a campo nas disciplinas da área de Zoologia, especialmente, ao envolver animais vertebrados ou invertebrados marinhos. Em tais situações, o trabalho de campo não ocorria, e as práticas eram reduzidas aos procedimentos em laboratório. Mas sem fazer referência à relação de continuidade das experiências com excursões de coleta de material no zoológico.

Sobre a fragmentação dos trabalhos de campo, distribuindo ou eliminando etapas comuns à sua execução, modificando-o em algumas de suas rotinas, como forma de adequá-los aos contextos didático-pedagógicos, embora sejam práticas comuns e convenientes às situações de ensino, sugerimos que seja feita de forma clara, retomando e esclarecendo essas condições, como forma de denotar os diferentes aspectos que permeiam esses trabalhos. Isso evita a redução de suas dimensões de espaço e tempo à sua ocorrência, associada apenas à excursão em si, de forma isolada das demais experiências.

A esse respeito, outra importante sugestão é o envolvimento dos estudantes no planejamento da atividade, envolvendo os aspectos logísticos e de preparação para a excursão, os trabalhos realizados no campo e o desenrolar dos mesmos, com a organização, transporte, armazenamento e estudo em laboratório, quando for o caso.

Ainda em relação aos trabalhos de campo, observamos que a botânica e a zoologia ainda eram abordadas preservando técnicas e tecnologias bastante tradicionais e comuns a essas duas áreas, desde suas manifestações entre os trabalhos de campo dos viajantes naturalistas. Porém, muitos trabalhos comuns às práticas eram omitidos, menos trabalhados ou não se mostraram de forma significativa a marcar as memórias e os saberes das experiências do sujeito.

Entre as rotinas comuns e evidenciadas nos trabalhos de campo de zoologia e de botânica, destacamos a definição de materiais, instrumentos e procedimentos de coleta, fixação, acondicionamento para ser carregado, transporte e conservação para armazenamento. Entre os aspectos subestimados, destacamos a continuidade entre os trabalhos preparatórios e de organização, cuidados finais, após a excursão, com amostras ou dados levantados; além de procedimentos relacionados aos diferentes registros que são feitos na excursão a campo, de forma paralela às atividades.

Já para as práticas de ecologia, observamos uma maior variedade de técnicas, materiais, instrumentos e tecnologias empregadas, incorporando, inclusive, alguns

procedimentos associados aos trabalhos de zoologia e de botânica, especialmente quando envolvia procedimentos de coleta no campo, o que não era incomum. Essas situações evidenciam nuances das relações de origens em épocas diferentes das práticas mais associadas à botânica e à zoologia quando comparadas com a ecologia, uma área relativamente nova entre as disciplinas de campo.

Ademais, a ecologia também envolvia, além do emprego de equipamentos tecnológicos modernos, o uso de algumas situações experimentais; onde variáveis eram testadas em campo ou a partir de situações de campo, sendo reproduzidas experimentalmente em lugares ou escalas diferentes, como em viveiros, casas de vegetação e, até mesmo, os laboratórios.

Os dados levantados também recebiam tratamento diferenciado nos trabalhos pós campo em ecologia, onde a quantificação das informações obtidas a partir dos dados levantados nos trabalhos de campo recebiam significativamente maior atenção e cuidado nas investigações, quando comparadas aos trabalhos de zoologia e de botânica. Tal realidade evidenciava outra nuance da natureza da área, relacionada à sistematização e ao tratamento estatístico, que assumiam valor diferencial para validar, ou não, os resultados construídos.

Quanto à exploração e às práticas de observação e o nível de exposição e envolvimento dos estudantes nas atividades, constatamos diferenças importantes. Enquanto na ecologia e na zoologia era mais comum o envolvimento mais ativo dos estudantes nas práticas de coleta, o mesmo não era observado nas excursões botânicas. Acreditamos que a mobilização dos estudantes nos trabalhos de campo de zoologia deva-se à ampliação das chances de encontrar mais animais, conforme o aumento do esforço de coleta. De forma semelhante, percebemos os trabalhos de campo na ecologia, onde, muitas vezes, os trabalhos de amostragem feitos em campo eram executados em subgrupos de trabalho e os dados obtidos pelos diferentes grupos eram somados, de forma a obter um número de amostras maior e os resultados mais confiáveis, obedecendo a critérios estatísticos de validação.

Acrescentamos que as atividades de campo raramente eram abordadas fazendo paralelos com o contexto educacional escolar. Quando ocorria, dava-se de forma espontânea por parte de algum professor, mas sem sistematização ou aprofundamento dos vieses pedagógicos das práticas em diferentes contextos.

Observamos que as experiências do sujeito nas excursões a campo foram um grande diferencial para a relação deste em situações que demandem saberes do

meio. Sem perder de vista que as condições peculiares à UnB e à época das experiências do sujeito tiveram valor ímpar para contribuir com a significação positiva diante das práticas, algo que certamente foi reforçado pela familiaridade e bagagens de referências e experiências anteriores à graduação.

Porém, percebemos que muitos aspectos relacionados aos cuidados em torno dos métodos, das técnicas, da integração das etapas, da ampliação dos olhares para o meio, das condições históricas e culturais que levaram às práticas, além de correlações com as práticas escolares e com questões intersubjetivas do campo poderiam ser objeto de excursão e de trabalho de campo.

Ressaltamos que as diferentes experiências com excursões a campo, vivenciadas sob diversas circunstâncias históricas e socioculturais, em cada fase da história de vida do sujeito, contribuíram, variavelmente, com a constituição de saberes da experiências e a sua movimentação, como parte do contínuo da experiência, sempre aberta a mostrar uma nova face, de caráter provisório e inconcluso.

Em torno das experiências com excursões a campo, que foi nosso objeto de estudo, objeto de nossa pesquisa narrativa, percebemos que muitas análises e conclusões que empreendemos na tese foram parte e consequência do contínuo de experiências no âmbito dos quase 17 anos de experiência como professor. Tenho a clara percepção de que atuo tentando assumir uma identidade próxima da perspectiva do professor como profissional reflexivo; uma visão defendida como parte da experiência e formação do professor por John Dewey, que influenciou nas visões e nas reflexões de diferentes teóricos da educação, como Donald Schon, Anísio Teixeira e Paulo Freire.

Nesse contexto, as experiências como excursões a campo foram, ao longo desses anos, um fenômeno associado à motivação para provocações, inquietações, inovações, superação, leituras, experimentações, reflexões, entre várias outras mobilizações a nível mental e físico, como nossa definição denuncia, mostrando-se sempre uma possibilidade a mais para despertar novas percepções sobre o meio e seus lugares, suas histórias, personagens e objetos, sobre a educação, formação, as práticas e as experiências, com sua importância revelada pela forma como o sujeito é tocado e transformado por ela, em diferentes situações.

Dada toda essa dimensão que o nosso objeto de pesquisa foi alcançando, em termos de significados nas experiências do sujeito e, de forma semelhante, a grande diversidade de circunstâncias, em termos de contextos espaciais e temporais de

natureza social, cultural e a diversidade de nuances biopsicosocioculturais envolvidas, optamos por finalizar nossa tese com esse recorte até a formação superior, e não considerar a história profissional após o término do curso na UnB, ainda que reconheçamos que temos muitos elementos a destacar e que propiciariam outras reflexões importantes.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. Memórias, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 14, set., 2003. p. 79-95.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. O significado das pequenas coisas: História, prosopografia e biografemas. *In*: AVELAR, A.; SCHMIDT, B. B. (Org) **Grafia da vida: Reflexões e experiências com a escrita biográficas**. São Paulo: Letra e Voz, 2012. p. 15-38.
- ALCÂNTARA, M. A. R.; RABINOVICH, E. P.; PETRINI, G. (orgs). **Família, natureza e cultura: cenários de uma transição**. Salvador: EDUFBA, 2013.
- ALENCASTRO, L. F. Vida privada e ordem privada no Império. *In*: _____. (org) **História da vida privada no Brasil: Império**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 11-94.
- ALGRANTI, L. M. Famílias e vida doméstica. *In*: SOUSA, L. M. (Org) **História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 83-154.
- ALGRANTI, L. M. Famílias e vida doméstica. *In*: SOUZA, L. M. (org.) **História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 83-154.
- ÁLVARO, L. S.; ORTEGA, J.C **Tierra de Eventura: Viajeros, exploradores y científicos a la conquista del mundo**. Madrid: Ediciones Temas de Hoy, 1998.
- ALVIM, Z. Imigrantes: a vida privada dos pobres do campo. *In*: SEVCENKO, N. (Org) **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 215-288.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.
- ARANTES, V. A. **Educação formal e não formal**. São Paulo: Summus, 2008.
- ARAÚJO, J. C. S. Sala de aula ou o lugar da veiculação do discurso dos oprimidos. *In*: MORAIS, R. (org.) **Sala de aula: Que espaço é esse?** 20. ed. Campinas, SP: Papitus, 2006. p. 39-50.
- AVELAR, A.; SCHMIDT, B. B. (Org) **Grafia da vida: Reflexões e experiências com a escrita biográficas**. São Paulo: Letra e Voz, 2012.
- AVELAR, A. S. Escrita biográfica, escrita da História: Das possibilidades de sentido. *In*: AVELAR, A.; SCHMIDT, B. B. (Org) **Grafia da vida: Reflexões e experiências com a escrita biográficas**. São Paulo: Letra e Voz, 2012. p. 63-82.
- AZEVEDO, F. *et al.* **Manifestos dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BAKOS, M. M.; CASTRO, B. I.; PIRES, L. A. **Origens de Ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

BAKOS, M. M. A formação do escriba no antigo Egito. *In*: BAKOS, M. M.; CASTRO, B. I.; PIRES, L. A. **Origens de Ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. p. 139-160.

BARBOSA, A. M. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007.

BASTOS, A. A. C. S.; RABINOVICH, E. P.; LEAL, T. C. M.; SILVA, M. A. V.; AVENA, M. E.; ALMEIDA, C. V. A. Narrativas Autobiográficas e sua Matéria: Construções, Rupturas e Transições. *In*: RABINOVICH, E. P.; BASTOS, A. C. S.; SILVA, M. A. V.; LEAL, T. C. M. (orgs.). **Autoetnografia colaborativa e investigação autobiográfica: a casa, os silêncios, e os pertencimentos familiares**. Curitiba, 2016. p. 61-74.

BATISTA, A. A. G.. Um objeto variável e instável. Texto, Impressos e Livros Didáticos. *In*: ABREU, Márcia (org.). **Leituras, História e História da Leitura**. Campinas: Mercado de Letras; ALB/São Paulo: FAPESP, 1999. p. 529-575.

BELLOMO, H. A formação do jovem no Mundo Grego. *In*: BAKOS, M. M.; CASTRO, B. I.; PIRES, L. A. **Origens de Ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. p. 189-194.

BENINCÁ, C. R. S.; GOMES, W. B. Relatos de mães sobre transformações familiares em três gerações. **Estudos de psicologia** (Natal). Vol. 3, n. 2 (jul./dez. 1998), 1998, p. 177-205.

BENJAMIN, W. **Rua de mão única**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987a.

BENJAMIN, W. **Infância em Berlin por volta de 1900**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987b.

BERTRAN, Paulo. **História da terra e do homem no Planalto Central: eco-história do Distrito Federal - do indígena ao colonizador**. Brasília: Editora UnB, 2011.

BEZERRA, A. S. Arquivo e memória oral na produção de uma 'etnografia retrospectiva'. **ANTROPOLógicas**, Nº 13, p. 67-78, 2015.

BEZERRA, M. J. **A cartilha: UnB - 50 anos com Brasília (1962-2012)**. Brasília: Edição do autor, 2012.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. Famílias brasileiras do século XX: os valores e as práticas de educação da criança. **Temas Psicologia**, v. 5, n. 3, p. 33-49, 1997.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

BORBA, F. S. **Dicionário UNESP do português contemporâneo**. São Paulo: UNESP, 2004.

BOURDIEU, P. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais das ciências: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Unesp, 2003.

BRANDÃO, V. B. **Espaço urbano X apropriação social: um estudo de caso dos espaços públicos abertos de Taguatinga**. 2003. XIII, 203 f., il. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo)—Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2003.

BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Decreto Nº 6.932**, de 11 de agosto de 2009. DOU. 12/08/2009.

BRASIL, MEC. **Parâmetros curriculares nacionais**. Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002a.

BRASIL, MEC. **PCN+ - Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002b.

BRASIL, MEC. **Parâmetros curriculares nacionais**. Ciências Naturais. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental, 1998a

BRASIL, MEC. **Parâmetros curriculares nacionais**. Terceiro e quarto ciclos: Apresentação dos temas transversais. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental, 1998b.

BRESINSKY, A. *et al.* **Tratado de Botânica de Strasburger**. 36. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

BURSZTYN, M.; ARAÚJO, C. H.. **Da utopia à exclusão: Vivendo nas ruas de Brasília**. Rio de Janeiro: Garamons; Brasília: Codeplan, 1997.

CABRAL, L. O. Revisitando as noções de espaço, lugar, paisagem e território, sob uma perspectiva geográfica. **Revista de Ciências Humanas**. Florianópolis, EDUFSC, v. 41, n. 1 e 2, p. 141-155, abr.-out. 2007.

CACETE, N. H. **O Ensino Superior no Brasil e a Formação de Professores: 1930-2000**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

CALDEIRA, A. M. A.; ARAUJO, E. S. N. N. (Org.). **Introdução à Didática da Biologia**. São Paulo: Escrituras, v. 1, 2009.

CÂMARA, Y. M. R.; CÂMARA, Y. R. Campos de concentração no Ceará: Uma realidade retratada por Rachel de Queiroz em O Quinze (1930). **Revista Entrelaces**. a. V. nº 06. p. 171-182. jul.-dez, 2015.

CARLOS, A. F. A.; SOUZA, M. L. de; SPOSITO, M.E.B. **A produção do espaço urbano: agentes, processos, escalas e desafios**. São Paulo: Contexto, 2014, p. 9-18.

CARROL, K. **A guide to great field trips**. Chicago: Zephyr Press, 2007.

CASTRO, I. B. O conhecimento geográfico: práticas e teorias. *In*: BAKOS, M. M.; CASTRO, B. I.; PIRES, L. A. **Origens de Ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. p. 101-128.

CATANI, A. M. Pierre Bourdieu e seu esboço de auto-análise. **EccoS** Revista Científica, São Paulo, v. 10, n. Esp, p. 45-65, 2008.

CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P. MEDEIROS, C. C. C. (orgs.) **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CERVATO, C.; FRODEMAN, R. A importância do tempo geológico: desdobramentos culturais, educacionais e econômicos. **Terræ Didactica**, v. 10, n. 1, p. 67-79, 2014.

CHAHIM, S. **Cidade nova, escolas novas?** Anísio Teixeira, arquitetura e educação em Brasília. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) - FAUUSP: São Paulo, 2018.

CLEMENTE, E. Apresentação. *In*: BAKOS, M. M.; CASTRO, B. I.; PIRES, L. A. **Origens de Ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. p. 7-10.

COLOMBO, I. Escola para Menores Queiroz Filho: entre a escola e a prisão (1965–1992). *In*: BENCOSTTA, M. L. A. (org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 258-284.

COMENIUS, J. A. **Didáctica Magna: a arte universal de ensinar tudo a todos**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2006.

CORTEZ, A. S.R. P; IRFFI, G. Cabras, caboclos, negros e mulatos: escravidão e núcleos familiares no Cariri Cearense (1850-1884). **Afro-Ásia**, n. 53, 2016.

CORTEZ, A. S.R. P; IRFFI, G. Escravidão, Núcleos Familiares e mestiçagem: Uma Análise do Cariri Cearense no Século XIX. **Anais do I Circuito de Debates Acadêmicos**, 2011.

COUTINHO, L. M. Ver os olhos que viram: fotografias e memórias no Museu da Educação do Distrito Federal. *In*: PEREIRA, E. W.; COUTINHO, L. M. RODRIGUES, M. A. M. (orgs). **Anísio Teixeira e seu legado à educação do Distrito Federal: história e memória**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2018. p. 37-50.

COUTINHO, L. M. Imagem fotográfica: um olhar poético sobre os primórdios da educação em Brasília. *In*: PEREIRA, E. W.; COUTINHO, L. M. RODRIGUES, M. A.; HENRIQUES, C. M. N. SOUZA, F. H. M. ROCHA, L. M. F. (orgs). **Nas Asas de Brasília: Memórias de uma utopia educativa (1956-1964)**. Brasília: Universidade de Brasília, 2011, p. 359-371.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3ª. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRIMMEL, H. Teaching About Place in an Era of Geographical Detachment. *In*: CHRISTENSEN, L.; CRIMMEL, H. (org.) **Teaching about place**: Learning from the land. Reno, Nevada: University of Nevada Press. 2008.p. 219-234.

CHRISTENSEN, L.; CRIMMEL, H. **Teaching in the Field**: Working with Students in the Outdoor Classroom. Salt Lake City: The University of Utah Press, 2003.

CUNHA, F. A. F. X. A herança dos descobrimentos - Rotas de ciência e beleza. *In*: PITA, J. R.; PEREIRA, A. L. (orgs). **Rotas da Natureza**: Cientistas, Viagens, Expedições e Instituições. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2006. p. 251-256.

CUNHA, M. V. John Dewey: Filosofia, Política e Educação. **Perspectiva**. Florianópolis, v.19, n.2, p. 371-388, jul./dez., 2001.

DASTON, L.; LUNBECK, E. (Org.) **Histories of Scientific Observation**. Chicago and London: The University of Chicago Press, 2011.

DE OLIVEIRA, A. J. Processo de "invisibilidade" dos indígenas Kariri nos sertões dos cariris novos na segunda metade do século XIX. **CLIO**, n. 34.2, p. 270-279, 2016.

DEL PRIORE, M.; VENÂNCIO, R. P. **Uma história da vida rural no Brasil**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-535, set./dez. 2012.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. 2ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Ática, 2007.

DEWEY, J. **A escola, a sociedade e a criança** - A Criança e o Currículo. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2002.

DEWEY, J. **Experiência e natureza, Lógica** - A teoria da investigação, Vida e Educação, Teoria da Vida Moral. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**: Breve tratado de Philosophia de Educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto Nº 5.210**, de 05 de maio de 1980. DODF, 1980.

DOSSE, F. **O desafio Biográfico**: Escrever uma vida. 2ª. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

DOURADO, L. Concepções e práticas dos professores de ciências naturais relativas à implementação integrada do trabalho laboratorial e do trabalho de campo. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**. Vol. 5. Nº 1. p. 192-212, 2006.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

ESCOLANO, A. **A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia**. Campinas: Editora Alínea, 2017.

ESCOLANO, A. **Tiempos y espacios para la escuela: Ensaio históricos**. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2000.

ESCOLANO, A.; DÍAZ, J. M. H. (orgs). **La memoria y el deseo: cultura de la escuela y educación deseada**. Valencia: Guada Litografía, 2002.

ESPADA, H. Fotografia, arquitetura, arte e propaganda: a Brasília de Marcel Gautherot em revistas, feiras e expedições. **Anais do Museu Paulista**. São Paulo. N. Sér. v.22. n.1. p. 81-105. jan.- jun., 2014.

EVERT, R. F.; EICHHORN, S. E. **Raven | Biologia Vegetal**. 8ª. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2014

EYSENCK, M. W.; KEANE, M. T. **Manual de Psicologia Cognitiva**. 7ª. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2017.

FAVERO, M. L. A. F. **Universidade do Brasil: das origens à construção**. 2ª. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Edifitoria UFRJ, 2010.

FERNANDES, J. A. B. **Você vê essa adaptação?** A aula de campo em ciências entre o teórico e o empírico. Tese de Doutorado. Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2009.

FERREIRA, G. T.; BOLINHAS, M. I. Repegando o fio de Ariadne... à conversa com quatro cientistas e suas viagens. *In*: PITA, J. R.; PEREIRA, A. L. (orgs). **Rotas da Natureza: Cientistas, Viagens, Expedições e Instituições**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2006. p. 267-272.

FIGUEIREDO, C. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Library of Alexandria, 1913.

FLICK, U. **Qualidade na Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, S. C. **Paulo Freire & Anísio Teixeira: Convergências e divergências (1959-1969)**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

- FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. 3ª. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014a.
- FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2014c.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50ª. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.
- FREIRE, P. **Aprendendo com a própria história**. São Paulo: Paz e Terra, 2011c.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011d.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011e.
- FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P.; NOGUEIRA, A.; MAZZ, D. **Fazer escola conhecendo a vida**. 6. ed. Campinas: SP: Papirus, 1986.
- FUB. Resolução do Conselho de Administração nº 0032/2014 - **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2017**. Brasília: Universidade de Brasília, 2014a.
- FUB. **Carta de Serviços ao Cidadão**. Brasília: Universidade de Brasília, 2014b.
- FUB. **Projeto Político Pedagógico Institucional da Universidade de Brasília**. Brasília: Universidade de Brasília, 2014c.
- FUB. **Estatuto e Regimento Geral**. Brasília: Editora UnB, 2011.
- FUB. **Campus Darcy Ribeiro - Elementos do Projeto Urbano**. v. 1. Brasília: Universidade de Brasília, 2010.
- FUB. Resolução do Conselho Diretor da FUB - Nº 004/2000. **Institui a Setorização e as Diretrizes de Uso do Solo do Território do Campus Universitário Darcy Ribeiro e dá outras providências**. Brasília: Universidade de Brasília, 2000.
- FUB. **Plano Diretor Físico do Campus Universitário Darcy Ribeiro**. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

FUB.**Plano Diretor Físico do Compus da Unb / PDFC** - Plano de Trabalho. Brasília: Universidade de Brasília, 1996.

FUB.**1º Relatório Parcial do Plano Diretor de Ampliação da Capacidade Física do Campus** (Ensino e Pesquisa). Brasília: Universidade de Brasília, 1996.

FUB. **Proposta para a Implantação da Estação Experimental de Educação Ambiental da Universidade de Brasília** - Resolução nº 097/94 - Gabinete do Reitor. Brasília: Universidade de Brasília, 1994.

FUB.**Plano Orientador da Universidade de Brasília**. Brasília: Universidade de Brasília, 1962.

GARCIA, V. A. Um sobrevôo: o conceito de educação não-formal. *In*: PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. **Educação Não-Formal – Contextos, percursos e sujeitos**. Campinas: Unicamp/CMU, Editora Setembro. 2005.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. (Org.). **A pedagogia**: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GLOSBE. **Dicionário on-line**: Latim-Português. Disponível em: <https://pt.glosbe.com/la/pt> Acesso em: 20/nov./2018.

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

_____. **As políticas de currículo e de escolarização**: abordagens históricas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **O Currículo em mudança**: Estudos na construção social do currículo. Portugal: Porto Editora, 2001.

_____. **A construção social do currículo**. Lisboa: EDUCA,1997.

_____. **School Subjects and Curriculum Change**: Studies in Curriculum History. Washington; London: The Falmer Press, EDUCA,1993.

GOODSON, I. F.; MARSH, C. J. **Studying School Subjects**: A guide. Londres: Falmer Press, 1996.

HAYDT, R. C. C. **Curso de Didática Geral**. São Paulo: Ática. 8. ed. 2006.

HERN, M. **Field day**: getting society out of schol. Canadá: New Star Books Ltd., 2003

HOLSTON, J. **A cidade modernista: uma crítica de Brasília e sua utopia**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

HOUAISS, A.; VILLAR, M.; FRANCO, F. M. de M.. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Lisboa: Círculo de Leitores, 2003.

ICMBIO. **Plano de Manejo - Floresta Nacional de Brasília**. Volume I - Diagnóstico. Brasília: Bio Teia Estudos Ambientais LTDA, 2016.

JAMMER, M. **Conceitos de espaço**: a história das teorias do espaço na física. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2010.

KINOUCI, R. R. Notas introdutórias ao pragmatismo clássico. **Scientiæ Zudia**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 215-26, 2007.

KOHLER, R. E.; KUKLICK, H. (orgs.) **Science in the Field**. 2. ed. University of Chicago Press, 1996.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 4. ed. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2008.

KRISHNASWAMI, U. **Beyondk the field trip**: Teaching and learning in public places. The Shoe String Press. North Haven. United States of America. 2002.

LAHIRE, B. Campo. *In*: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P. MEDEIROS, C. C. C. (orgs.) **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 64-66.

LARAIA, R. B. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2015.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. **Depoimentos e Discursos**: uma proposta de análise em pesquisa social. Brasília: Liber Livro, 2005.

LESTINGE, S.; SORRENTINO, M. As contribuições a partir do olhar atento: estudos do meio e a educação para a vida. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 14, n. 3, p. 601-619, 2008.

LISBOA, A. V. V.; FÉRES-CARNEIRO, T.; JABLONSKI, B. Transmissão intergeracional da cultura: um estudo sobre uma família mineira. **Psicologia em Estudo**, v. 12, n. 1, p. 51-59, 2007.

LOPES, M. I. V. Modelo Teórico Multidisciplinar. *In*: PERDIGÃO, D. M.; HERLINGER, M.; WHITE, O. M. (org.) **Teoria e prática da pesquisa aplicada**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011. p. 52-57.

LOPES, W. W. **Taguatinga tem memória; três décadas; um milhão de habitantes; é hora de repensar**. 2. ed. Brasília: Comunidade, 1991.

LUCIANO JUNIOR, A. S.; SALERNO, L. P.; ROSA, R. M. Bourdieu e a auto-análise: problematizações. **LINHAS**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 153-155, jul./dez., 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E.; LOPES, A. C. **A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências.** *In: _____*. Disciplinas e integração curricular: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 73-94.

MAGALHÃES, D. N. **O Anel Mágico: O Repasse entre as gerações.** Rio de Janeiro: Razão Cultural, 2000.

MAPATSE, M. V. F. *et al.* A Excursão no Processo de Ensino e Aprendizagem da Geografia: Subsídios para a sua Realização no contexto da 10ª Classe na Província de Sofala-Moçambique. **Dissertação de Mestrado** em Educação/Currículo. Convênio PUC/UP - São Paulo, 2006.

MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. **Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos.** São Paulo: Cortez, 2011

MARINS, P. C. G. Habitação e vizinhança: limites da privacidade no surgimento das metrópoles brasileiras. *In: SAVCENKO, N. (org) História da vida privada no Brasil.* São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 131-214.

MASP. **O Brasil dos Viajantes.** Coordenação Ana Maria de Moraes Belluzo . Patrocínio Organização Odebrecht. São Paulo: Metavídeo, 1994.

MELBER, L. M. **Informal learning and field trips: engaging students in standards-based experiences across the K-5 curriculum.** Thousand Oaks: Corwin Press, 2008.

MELLO-LEITÃO, C. **História das Expedições Científicas no Brasil.** São Paulo - Rio de Janeiro - Recife - Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1941.

MITHEN, S. **A pré-história da mente.** São Paulo: Unesp, 2002.

MORAES, M. C.; BATALLOSO, J. M. (orgs.) **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente.** Rio de Janeiro: Wak, 2015.

MORAES, M. C.; DE LA TORRE, S. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação.** Vozes, 2004.

MORAIS, R. (org.). **Sala de aula: que espaço é esse?.** 20. ed. São Paulo: Papyrus, 2006.

MORANDI, S. **Espaço e técnica.** São Paulo: Copidart/CEETEPS, 2003.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2005.

NABORS, M. W. **Introdução à botânica.** São Paulo: Roca, 2012.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – Características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração,** São Paulo, a. 1, v. 3, p. 1-5, 1996.

OLIVEIRA, D. M. T. Introdução à Pesquisa Qualitativa. *In*: PERDIGÃO, D. M.; HERLINGER, M.; WHITE, O. M. (org.) **Teoria e prática da pesquisa aplicada**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011. p. 100-108.

OLIVEIRA, R. I. R.; GASTAL, M. L. A. Educação formal fora da sala de aula – olhares sobre o ensino de ciências utilizando espaços não formais. *In*: Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação em Ciências, 37, **Anais...** Florianópolis: ABRAPEC, 8-14, nov. 2009.

OLIVEIRA FILHO, K. S.; SARAIVA, M. F. O. **Astronomia e Astrofísica**. Porto Alegre: UFRGS, 2014.

PAPALIA, E. D.; OLDS, S. W. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PARK, K. Observation in the Margins, 500-1500. *In*: DASTON, L.; LUNBECK, E. (Org.) **Histories of Scientific Observation**. Chicago and London: The University of Chicago Press, 2011.

PASSEGGI, M. C. Pierre Bourdieu: da "ilusão" à "conversão" autobiográfica. **Revista da FAEEBRA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 223-235, 2014.

PATACA, E. M. Coleta, Transporte e Aclimação de Plantas no Império Luso-Brasileiro (1777-1822). **Museologia & Interdisciplinaridade**. v. 9. n. 5. jan/jul. p.84-104, 2016.

_____. História, Geociência e Meio Ambiente: os trabalhos de campo como agentes articuladores de sequências didáticas na Região Metropolitana de São Paulo. *In*: BACCI, D. C. (org). **Geociências e educação ambiental** [livro eletrônico]. Curitiba: Ponto Vital Editora. p. 78-94, 2015.

_____. Coletar, preparar, remeter, transportar - práticas de História Natural nas Viagens Filosóficas portuguesas (1777-1808). **Revista Brasileira de História da Ciência**, Rio de Janeiro, v. 4 n. 2. p. 125-138, jul/dez, 2011.

PATACA, E. M.; PINHEIRO, R. I. Instruções de viagem para a investigação científica do território brasileiro. **Revista da Sociedade Brasileira de História da Ciência**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 58-79, 2005.

PAVERO, N.; TEIXEIRA, D. M.; PRADO, L. R. (orgs.) **História de biogeografia: do Gênesis à primeira metade do século XIX**. Rio de Janeiro: Technical Books, 2013.

PEIXOTO, F. A. **A viagem como vocação: Itinerários, Parcerias e Formas de Conhecimento**. São Paulo: Fapesp/Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

PERDIGÃO, D. M.; HERLINGER, M.; WHITE, O. M. (org.) **Teoria e prática da pesquisa aplicada**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

PEREIRA, E. W.; CARVALHO, P. M. Fontes de pesquisa para a história da educação de Brasília. *In*: PEREIRA, E. W.; COUTINHO, L. M.; RODRIGUES, M. A. M. (orgs). **Anísio Teixeira e seu legado e memória**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2018. p. 17-36.

PEREIRA, E. W.; COUTINHO, L. M.; RODRIGUES, M. A. M. (orgs). **Anísio Teixeira e seu legado e memória**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2018.

PEREIRA, E. W.; COUTINHO, L. M. RODRIGUES, M. A.; HENRIQUES, C. M. N. SOUZA, F. H. M. ROCHA, L. M. F. (orgs). **Nas Asas de Brasília**: Memórias de uma utopia educativa (1956-1964). Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

PEREIRA, E. W.; ROCHA, L. M. F. Anísio Teixeira e o plano educacional de Brasília. *In*: PEREIRA, E. W.; COUTINHO, L. M. RODRIGUES, M. A.; HENRIQUES, C. M. N. SOUZA, F. H. M. ROCHA, L. M. F. (orgs). **Nas Asas de Brasília**: Memórias de uma utopia educativa (1956-1964). Brasília: Universidade de Brasília, 2011. p. 27-45.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTEL, J. **Jorge Juan, Mutis y Malaspina: Viajeros científicos**. 2. ed. Londres: NIVOLA libros y ediciones, 2008.

PINTO, G. A. ; BUFFA, E. **Arquitetura e educação**: câmpus universitários brasileiros. São Carlos:EESC-USP/ EdUFSCar, 2009.

PONTUSCHKA, N. N. O conceito de estudo do meio transforma-se... em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. *In*: VESENTINI, J. W. (org.) **O ensino de geografia no século XXI**. 3. ed. São Paulo: Papyrus, 2007. P. 249-288.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

PREFEITURA DO DISTRITO FEDERAL. Taguatinga. Brasília: Empresa Gráfica e Jornalística Horizonte, 1969.

RAMOS NETO, J. O. Breve ensaio sobre o conceito de tempo histórico. **NEArco**: Revista Eletrônica de Antiguidade. p. 256-262, 2014.

REECE, J. B.; URRY, L. A.; CAIN, M. L.; WASSERMAN, S. A.; MINORSKY, P. V.; JACKSON, R. B. **Biologia de Capbell**. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2015.

REIS, U. V.; REIS, J. C. O. Os conceitos de espaço e de tempo como protagonistas no ensino de Física: um relato sobre uma sequência didática com abordagem histórico-filosófica. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 33, n. 3, p. 744-778, dez., 2016.

RETONDO, C. G.; FARIA, P. **Química das sensações**. 4. ed. São Paulo: Editora Átomo, 2014.

REY, F. L. G. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

RIBEIRO, D. (org.). **Universidade de Brasília**: projeto de organização, pronunciamento de educadores e cientistas e Lei nº 3.998 de 15 de dezembro de 1961. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012.

_____. **A universidade necessária**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1991

RICKLEFS, R. E. **Ecologia da paisagem**. A economia da natureza. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

RIOS, K. S. **Engenhos da Memória**: narrativas da seca no Ceará. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.

ROCHA, H. H. P. **A higienização dos costumes**: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1925). São Paulo: FAPESP, 2003.

ROCHA, M. A.; SALVI, R. F. Panorama atual sobre os trabalhos de campo em periódicos da área de ensino de ciências (2005 – 2009). *In*: **Encontro Nacional dos Geógrafos**. 16., 2010, Porto Alegre. Anais do XVI AGB, São Paulo, 2010, p. 1-10.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

SALMORAL, M. L. Las expediciones científicas en la época de Carlos III (1759-1788). *In*: TORRE, A. R. D.; MALLO, T.; FERNSANDÉZ, D. P.; FLECHA, A. A. (orgs.) La ciencia española en ultramar: **Actas** de las I Jornadas sobre España y las expediciones científicas en América y Filipinas. Madrid: Ediciones Doce Calles, 1991. p. 49-64.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro**, 1808-1990. Documento de Trabalho. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1991.

SANTOS, A. R. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4. ed. 8. reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014a.

_____. **Espaço e Método**. 5. ed. 2. reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014b.

_____. **Da Totalidade ao Lugar**. 3. reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014c.

_____. **Território e Sociedade**. 2. ed. 4. reimp. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1996.

SCHIFFMAN, H. R. **Sensação e percepção**. Rio de Janeiro: LTC, 2005.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SENICIATO, T.; CAVASSAN, O. A formação de conceitos científicos em aulas de campo: As possibilidades de aprendizagem segundo Piaget e Vigotski. *In*: ARAÚJO, E. S. N. N.; CALUZI, J. J.; CALDEIRA, A. M. A. (org.) **Práticas Integradas para o ensino de biologia**. Escrituras Editora. São Paulo. 2008. p. 189-204.

_____. Aulas de Campo em Ambientes Naturais e Aprendizagem em Ciências – Um Estudo com Alunos do Ensino Fundamental. **Ciência & Educação**. v. 10, n. 1, p. 133-147. 2004.

SERRANO, P. **A Integração Sensorial - No desenvolvimento e aprendizagem da criança**. 3. ed. Lisboa: Papa Letras, 2016.

SEVCENKO, N. (org.). **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, v. 3, 1998.

SILVA, W. C. L. Espelhos de palavras: Escritas de si, autoetnografia e ego-história. *In*: AVELAR, A.; SCHMIDT, B. B. (org) **Grafia da vida: Reflexões e experiências com a escrita biográficas**. São Paulo: Letra e Voz, 2012. p. 39-62.

SMOLKA, A. L. B.; MENEZES, M. C. (orgs). Anísio Teixeira, 1900-2000. Provocações em educação. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000.

TEIXEIRA, A. S. **Educação e Universidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

_____. **Educação e mundo moderno**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2006.

_____. Plano de construções escolares em Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, INEP, v. 85, n. 31, mar. 1961, p. 195-199.

TREVISAN, I.; SILVA-FORSBERG; M. C. Aulas de campo no ensino de ciências e biologia: aproximações com a abordagem ciência, tecnologia e sociedade (cts). **Scientia Amazonia**, v. 3, n. 1, p. 138-148, 2014.

TUAN, Y. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Londrina: Eduel, 2013.

UNESCO, **Vegetação do Distrito Federal: tempo e espaço**. 2. ed. Brasília, 2002.

VIEIRA, B. V. G. O que querem (e o que podem) os jovens tradutores de Latim. **RÓNAI: Revista de Estudos Clássicos e Tradutórios**. UFRJ. Juiz de Fora. v. 4 n. 2 – p. 4-10, 2016.

VIEIRA, B. V. G.; BIANCONI, M. L.; DIAS, M. Espaços Não-Formais de Ensino e o Currículo de Ciências. **Ciência & Cultura**. v.57, n.4, Out/Dez. p.21-23, 2005.

VILAÇA, M. V. **Em torno da Sociologia do Caminhão**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1969.

WACQUANT, Habitus. *In*: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P. MEDEIROS, C. C. C. (orgs.) **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 213-216, 2017.

WESTBROOK, R. B.; TEIXEIRA, A. S.; ROMÃO, J. E.; RODRIGUES, V. L. (orgs). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

WOORTMANN, K.; WOORTMANN, E. F. **Monoparentalidade e chefia feminina: conceitos, contextos e circunstâncias**. Série Antropologia, 357. Brasília: Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília, 2004.

XAVIER, O. S.; FERNANDES, R. C. A. A Aula em Espaços Não-Convencionais. *In*: VEIGA, I. P. A. (org.) **Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas**. Campinas: Papyrus Editora. 2008. p. 225-265.

ACERVOS CONSULTADOS

ARQUIVO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL

CEPED – Centro de Estudos e Pesquisas em Engenharia e Defesa Civil. Disponível em: <http://www.ceped.ufsc.br/>

CINEMATECA BRASILEIRA. Disponível em: <http://cinemateca.org.br/>

CODEPLAN. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/>

DNOCS. Disponível em: <https://www2.dnocs.gov.br/>

MUSEU DA EDUCAÇÃO DO DF. Disponível em: <http://www.museudaeducacao.com.br/>

MUSEU VIVO DA MEMÓRIA CANDANGA. Disponível em: http://www.museuvirtualbrasil.com.br/museu_brasilia/modules/news3/article.php?storyid=73

WIKIMÁPIA. Disponível em: http://wikimapia.org/country/Brazil/Distrito_Federal/Brasilia/