

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**Possibilidades e limitações das atividades de campo
como estratégia no ensino da Geografia**

Elizabeth Helena Coimbra Matheus

Porto Alegre, Março de 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Geografia junto ao curso de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Título:

Possibilidades e limitações das Atividades de Campo como estratégia no ensino da Geografia

Autora:

Elizabeth Helena Coimbra Matheus

Professor Orientador:

Professor Dr. Nelson Rego

Banca Examinadora:

Porto Alegre, março de 2005.

“Experiência não é o que acontece com um homem, é o que um homem faz com o que lhe acontece.”

Aldoux Huxley

“O mundo das explicações e da razão não é o da existência.”

Jean-Paul Sartre

“Há quem passe pelo bosque e só veja lenha para fogueira.”

Leon Tostoi

RESUMO

Nesta pesquisa busco traçar uma análise sobre o papel da atividade de campo como estratégia no ensino da Geografia, através da análise da minha prática e entrevistas feitas com professores da área. Traço o histórico da atividade de campo e a partir daí, coloco as possibilidades como: papel da vivência, do prazer e o saber, conhecimento objetivo do mundo e o conhecimento intersubjetivo do outro, o lugar e a sua transcendência, o olhar sensível sobre a paisagem. Finalizo apontando as limitações colocadas por eles ao longo da suas práticas.

Palavras-chave: Atividade de campo, Vivência, Conhecimento, Dialógico, Lugar, Subjetividade, Recursividade, Ensino de Geografia.

ABSTRACT

In this research I seek to trace an analysis upon the role of the field work as a strategy in the teaching of Geography, using the analysis of my own practice and the analysis of interviews done with teachers of the area. I trace the historic background of field work and put forward some possibilities, such as: the role of one's experience of life, of pleasure and knowledge, the objective knowledge of the world and the inter-subjective knowledge of the other, the place and its transcendence, the sensitive perception upon the landscape. I end the work highlighting the limitations pinpointed by the teachers throughout their practice.

KEY WORDS: FIELD WORK- LIFE'S EXPERIENCE- KNOWLEDGE-DIALOGIC- PLACE-SUBJECTIVITY- RESOURCEFULNESS

SUMÁRIO

RESUMO	4
ABSTRACT	5
LISTA DE FIGURAS.....	7
LISTA DE FOTOS.....	8
INTRODUÇÃO	9
1 O DESAFIO DO NOVO OLHAR	12
2 POR UM OLHAR MULTIDIMENSIONAL	28
2.1 A TRAJETÓRIA DA COMPLEXIDADE	28
3 HISTÓRICO DA ATIVIDADE DE CAMPO	31
3.1 CONHECIMENTO COMO PROCESSO.	52
4 VIVÊNCIA, CONHECIMENTO PROVOCADOR	67
4.1 PRAZER E SABER.....	89
5. O CONHECIMENTO OBJETIVO DO MUNDO, JUNTO AO CONHECIMENTO INTERSUBJETIVO DO OUTRO.	102
5.1 O LUGAR	117
5.2 TRANSCENDENDO O LUGAR.	124
5.3 UM OLHAR SENSÍVEL SOBRE A PAISAGEM.....	127
6. LIMITAÇÕES, O CONVÍVIO COM AS DIFICULDADES	134
CONCLUSÃO,	142
BIBLIOGRAFIA	148

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: “O que há por trás de uma panela?.....	15
Figura 2: Cidade X interior.....	60
Figura 3: Capital X interior.....	61
Figura 4: Homem e campo.....	62
Figura 5: Vidas diferentes.....	97
Figura 6: O mito da natureza.....	98
Figura 7: Lobo-guará.....	99

LISTA DE FOTOS

Foto 1: Fábrica da Tramontina em Carlos Barbosa	18
Foto 2: Observando a paisagem	18
Foto 3: Visita a Cooperativa Santa Clara	21
Foto 4: Pequena propriedade rural do “Seu Biso”	21
Fotos 5 e 6: Área de confinamento e de ordenha dos animais	22
Foto 7: Contato dos alunos com moradores de Carlos Barbosa.....	24
Foto 8: Momentos em que compartilhamos afinidades e conhecimento.....	66
Foto 9: Momentos em que trabalhamos, sorrimos e nos abraçamos.....	66
Foto 10: Visitação a Fábrica da Tramontina.....	81

INTRODUÇÃO

Com o objetivo de abrir uma discussão sobre o trabalho de campo pontuo uma trajetória de escolha de alguns profissionais que foram escolhidos ou a partir de uma aproximação ocorrida ao longo do curso de mestrado ou por já conhecer a sua prática e preocupações no que norteia o seu fazer pedagógico. Sendo desta forma, coerentes com as questões e preocupações, já colocadas, seriam atores importantes de serem ouvidos, na medida em que o diálogo feito através de uma série de questionamentos, servisse como um norteador desta reflexão.

Elaborei uma síntese do meu trabalho realizado no último ano no ensino médio do Colégio Farroupilha, fazendo uma breve análise de meus objetivos pedagógicos, alicerçados em conceitos que serviram de base para esta reflexão. Assim, ao entrar em contato com estes profissionais expus meus objetivos, remetendo posteriormente um “pré-texto”, que teve como finalidade ser o alvo inicial do diálogo. Combinamos o dia, horário e local que mais se adequava à disponibilidade de cada um para o encontro. Este variou da casa do Carlos ao encontro na ULBRA com a Heloisa e com a Claudia, diálogo feito em conjunto. Com a Roselane nos encontramos no Colégio Farroupilha. Em minha casa com o Ademir e com o Adriano, em oportunidades diferenciadas.

Ao iniciar a entrevista foi colocado que esta seria gravada com o objetivo de completude para capturar as colocações de cada um. Foram disponibilizadas para leitura algumas questões que serviram de norte ao nosso

diálogo. Coloquei a eles que estas perguntas não teriam que ser respondidas pontualmente. Alguns dos entrevistados preferiram ir respondendo as questões seqüencialmente, foi o caso do Carlos e da Roselane, os outros leram e não sentiram necessidade de segui-las.

Assim participaram na construção deste trabalho os geógrafos: Professora Roselane Costella, do ensino médio dos Colégios Farroupilha e Leonardo da Vinci e do ensino superior na Pontifícia Universidade Católica do RS (PUCRS), no curso de Licenciatura e Bacharelado de Geografia e Turismo. Professor Carlos Aigner, ensino fundamental do Município de Porto Alegre e professor substituto na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no curso de Licenciatura de Geografia. Professora Heloísa Lindau e Professora Claudia Pires, ambas professoras do ensino fundamental no Município de Porto Alegre e na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), no curso de Licenciatura e Bacharelado em Geografia. O professor Ademir Chiappetti, do ensino médio no colégio Leonardo da Vinci e do curso de preparação para vestibular Mótola. O Professor Adriano Troleis Coordenador e professor do ensino fundamental no Colégio Sévigné e professor no curso de Bacharelado e Licenciatura da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

Este trabalho segue com o objetivo de levantar uma reflexão, no primeiro momento, traçando o histórico percorrido na Geografia que cumpriu a atividade de campo, o por que fazer, sua organização e necessidade de planejá-la. Em um segundo momento, buscando explorar as diferentes relações que se constituem ao longo do processo, a vivência, os sentimentos e subjetividades aí inseridas, o espaço do sensível a ser construído e pensado. No terceiro momento, explorando as intersecções entre o local e o global, o lugar enquanto formador de trocas e interações do sujeito e espaço, fruto de ações e de subjetividades. Pensar como o conhecimento está aí inserido, alvo de reflexão do nosso fazer pedagógico.

Na finalização tendo a filtrar as dificuldades, limites que foram apontados ao longo dos diferentes diálogos com os professores, que de uma forma diferenciada influenciam em suas práticas e seus objetivos.

A figura 1 foi elaborada pelos alunos do 2º ano do Ensino Médio, do Colégio Farroupilha. Ao iniciarmos o projeto “O que há por trás de uma panela?”, elaborada por cada dupla, diferentes visões que poderiam envolver este questionamento, este seria um dos esboços elaborados pelos alunos, que também serviram como base das observações e questionamentos a serem utilizados na visitação.

As figuras 2 a 7 foram redações feitas pelos mesmos alunos, no trabalho feito para a disciplina de Língua Portuguesa dentro da proposta do projeto “O que há por trás de uma panela?”.

As fotos foram feitas no trabalho de campo com estas turmas de 2º ano em setembro de 2002 e registraram a visitação à cidade de Carlos Barbosa à fábrica de panelas Tramontina, como também à Cooperativa de Laticínios Santa Clara, uma pequena propriedade rural vinculada à cooperativa e o registro dos diálogos dos alunos com os moradores da cidade de Carlos Barbosa.

1 O DESAFIO DO NOVO OLHAR

As dívidas de quem realiza os levantamentos.
Assim acaba a história de uma viagem.
Você viu e entendeu.
Você viu um acontecimento comum,
um acontecimento como ele é produzido cada dia.
E no entanto lhe rogamos,
sob o familiar, descubra o insólito,
sob o cotidiano, destaque o inexplicável.
Que possa toda coisa dita habitual lhe inquietar.
Na regra descubra o abuso.
E em toda parte onde o abuso se mostre,
encontre o remédio.

(Bertold Brecht, “A exceção e a regra”)

A atividade de campo é instrumento histórico de análise na Geografia. Vê-la como uma simples observação de um fenômeno ou coleta de dados sobre objetos específicos, seguindo roteiros pré-concebidos, remete a refletir sobre essa metodologia como ação pedagógica. Superando este modelo, encaminhamos uma estratégia de construção e participação do aluno no seu processo de aprendizagem. Desta forma, vincular o trabalho desenvolvido na escola e estendê-lo ao exercício da descoberta, da ‘desconstrução’ e criação do saber estão sempre presentes.

O objetivo primordial é encaminhar o desafio de olhar o cotidiano ‘do lugar’, seja ele o bairro a que pertencemos, um local de trabalho-produção, de ocupação ou vida, e vislumbrar um olhar curioso, instigador, que rompa a inércia

da indiferença. Encaminhar uma reflexão dialógica que instigue o pensar representações de mundo individuais, em que se perceba as interações do local revelador da história de cada um, interagindo com o global em uma perspectiva que busca uma compreensão de que o todo é muito mais que a soma das partes, pois as partes retroagem entre si. É o diálogo permanente entre a ordem estabelecida pelas nossas certezas e a desordem, que contém a eterna possibilidade de existência do que não está dado.

Partimos da trajetória individual, nossas subjetividades, construídas no tempo e concretizadas no lugar. É a possibilidade de se ver como ator e construtor deste espaço, refletindo, de forma a conectar o mundo e o sujeito. Proporcionar uma mediação entre professor e aluno que possa levar a uma reflexão e a uma modificação destas representações.

Tenho como foco o trabalho que desenvolvo na Rede Particular de Ensino no Nível Médio em Porto Alegre. Assim, proponho uma reflexão sobre diferentes estratégias utilizadas ao longo de um ano letivo, priorizando o papel pedagógico da atividade de campo. As discussões anteriores à atividade de campo buscaram uma aproximação entre conceitos como globalização, relações comerciais e capitalistas, o mundo do trabalho, processo migratório, crescimento populacional, entre outros, com uma aplicação no cotidiano vivencial dos alunos. Por exemplo, o aluno observar que o tênis que usa reflete o valor agregado 'de uma marca', que sua etiqueta interna passa de um símbolo de consumo a uma representação de relações comerciais globais inseridas no mundo do consumo e do trabalho. Segundo Kellner observamos:

Ler imagens criticamente implica aprender como apreciar, decodificar e interpretar imagens, analisando tanto a forma como elas são construídas e operam em nossas vidas, quanto a conteúdos que elas comunicam em situações concretas. [...] desconstruir o óbvio, tomando aquilo que é familiar e tornando-o estranho e não-familiar e, assim, fazendo com que prestemos atenção à forma como nossa linguagem, experiência e comportamento são socialmente construídos, sendo, pois, constrangidos, sobredeterminados e convencionais, estando ao mesmo tempo sujeitos à mudança e transformação (1995, p.109).

Ao longo do ano desenvolvem-se diferentes propostas de trabalho que visam estimular os alunos a interpretar, simbolizar, relacionar e a debater no grupo uma problemática. Uma das atividades, por exemplo, é solicitar-lhes que assistam e anotem as principais notícias e propagandas na televisão, em um dia estipulado. Ao voltarem ao espaço escolar, reunidos em pequenos grupos, têm que representar e relacionar os fatos que julgaram relevantes, através de desenhos, colagens, palavras chaves, enfim, de uma forma simbólica e significativa. Os trabalhos são também discutidos no grande grupo, em forma de seminário com o objetivo de contextualizar fatos dentro de uma dinâmica mundial e seus reflexos no nosso cotidiano.

Outra atividade interessante foi montarmos uma reduzida árvore genealógica em que se priorizou traçar o histórico das origens dos familiares (até a terceira geração), e o número de filhos que cada uma dessas gerações tiveram. A partir daí, conjugamos todas as informações para chegarmos a uma radiografia do grupo e fazemos um paralelo com a formação cultural e populacional do Rio Grande do Sul e Brasil. Notamos o reflexo direto da diversidade étnica do grupo, com a riqueza da realidade étnica brasileira. Comparamos as modificações do decréscimo acentuado de geração a geração da quantidade de filhos, correspondendo a uma realidade mais ampla brasileira quando trabalhamos com conceitos de crescimento vegetativo e seus reflexos nos dados do ritmo do crescimento populacional do Brasil.

Desta forma oportuniza-se a reflexão das interações entre o local/global percebendo que a história de cada um ultrapassa uma ação individual, e está sim, inserida em um contexto histórico global. É ver-se fazendo parte da história.

Foi proposto ao grupo, com o objetivo de aproximar vários conceitos estudados e debatidos em sala de aula ao longo das diferentes atividades, o questionamento: 'O que há por trás de uma panela?' (Figura 1).

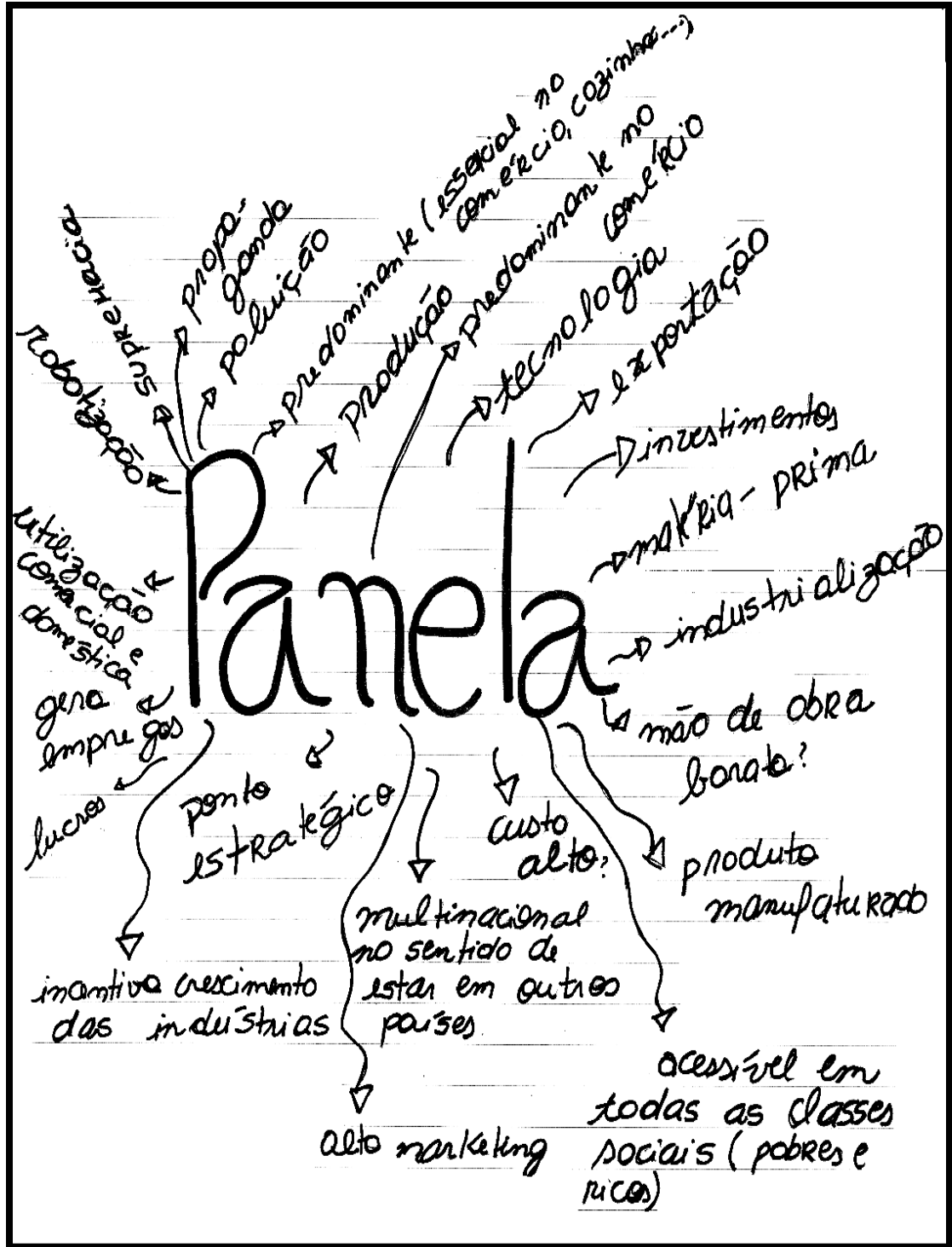


Figura 1: "O que há por trás de uma panela?".

Este esboço (Figura 1) foi feito por duas alunas do 2º ano Ensino Médio, Colégio Farroupilha, quando foi perguntado aos alunos: ‘O que há por trás de uma panela?’ Posteriormente foi utilizado, por elas, como base dos questionamentos que seriam feitos na visitação à fábrica.

O que no primeiro momento foi reflexo de um quase desprezo pela idéia de uma panela, tornou-se um desafio quando estes, gradativamente, foram lançando um novo olhar e visualizando, verbalizando, ‘as infinitas relações’, muitas já estudadas em sala de aula. A partir daí foi organizado pelos alunos um roteiro que os instrumentalizou na visita ao setor de panelas da fábrica Tramontina em Carlos Barbosa. O objetivo era buscar através de palestras, entrevistas, visitação à área de produção, as respostas às questões levantadas por eles, anteriormente.

Ao pensarmos a atividade de campo, foi lançada primeiramente a reflexão sobre o bairro em que se mora e se estuda, desta forma, tentou-se instigar um olhar observador sobre o cotidiano. Muitos alunos me perguntaram: “Mas afinal o que tem em meu bairro?” Quem sabe você olha para ver o que existe? Respondi. Fomos gradativamente construindo representações do que visualizamos e como estas representações modificavam-se ao longo da trajetória entre o local que morávamos, o que estudávamos e a cidade de Carlos Barbosa.

A cidade de Carlos Barbosa centraliza algumas questões que acredito que serviram como motivadoras. Possui uma fábrica de panelas (Foto 1), economicamente fundamental à economia da cidade, apresentando aproximadamente vinte mil habitantes, reflexo de uma pequena cidade do interior, que certamente incorpora um cotidiano diferente ao dos alunos. Uma forte presença da cultura italiana e certamente reflexo de relações em um contexto local-global a ser analisada.

Desta forma, nos oportunizou contrapormos verdades que tínhamos da realidade de uma cidade do interior, com a possibilidade de vivenciar, olhar e conversar com os próprios atores. É a conjugação entre a unidade e

multiplicidade, constituintes de um quadro feito de entrelaçamentos e fundamento da dialógica entre imaginação e verificação.

Ao longo do trajeto foram observadas diferenciações nas paisagens (Foto 2), relacionamos conceitos de urbanização, “não sabemos onde começa uma cidade e outra” colocaram os alunos, estava aí presente uma conurbação, conceito anteriormente estudado em sala de aula. Os alunos ficaram surpresos quando perceberam, que visualizando a paisagem observam-se diferentes tonalidades de verde e que a partir disto pressupõem-se que ali seja uma mata nativa, e que aquela ao lado com uma tonalidade tão “uniforme”, seja uma mata exótica. Lançar-lhes o desafio de pensar diferentes contextos ambientais, econômicos, culturais, no qual estas áreas estejam inseridas é possibilitar-lhes um entendimento multidimensional.

No meu papel de educadora, busco mediar o processo de aprendizagem, procurando estimular os alunos a buscarem novos significados, ‘olhar’ o que está contido em uma paisagem, até então indiferente a eles. Leitura que passa pela descrição, pelo estabelecimento de relações, historicidade e justificativas do que é visto, buscando um novo significado para seus conceitos.

Em Carlos Barbosa, as pessoas responsáveis em nos acompanhar na visitação a fábrica da Tramontina, setor de painéis, nos aguardava. Os alunos estavam com os materiais elaborados por eles para um questionamento de questões referentes ao processo de fabricação, comercialização, tecnologia, custos, enfim, o contexto do ‘fazer uma panela’, colocada aos funcionários, no final da pequena exposição oral, feita por eles. A situação levou quase a um embate entre os alunos curiosos e os responsáveis pela visitação, que na ausência de respostas aos alunos, colocaram taxativamente “esta visitação e minhas informações são para turistas”. A situação foi mediada e no conflito entre o ‘bombardeio de perguntas dos alunos’ e um certo desconforto da funcionária, que sentiu-se ameaçada por não dominar o que estava sendo questionado, novas estratégias foram traçadas.



Foto 1: Fábrica da Tramontina em Carlos Barbosa



Foto 2: Observando a paisagem

Fica presente, que o pensar uma nova trajetória é o reflexo da existência potencial da ordem, do planejado, com a desordem, o inédito, o imprevisível, fundamento do pensamento dialógico, princípio dinâmico, dualístico, aberto ao risco. Lançando-se a eterna possibilidade do novo.

É primordial lançar aos alunos o desafio de que mais que respostas específicas às suas respostas, eles também devem buscar através do olhar componentes que fazem parte daquele contexto, desenvolvendo desta forma, uma reflexão sobre o percebido. O que vemos na utilização, no manejo, no fazer uma panela, como percebemos a feição deste trabalhador ali na sua rotina, que tipo de ação/criação ele executa, aproveitamento de matéria-prima, ambiente de trabalho, entre outros. As nossas ferramentas foram substituídas, ao invés de respostas faladas, construiríamos as nossas respostas a partir do nosso próprio observar.

Mais do que ver, que grande parte da tecnologia aplicada vinha da Alemanha, foi percebido e colocado pelos alunos, “este é um trabalho alienado”, o semblante deste operário não transparece prazer no seu fazer. A ponderação feita pelos alunos de que a previsão de automatização de uma das áreas visitadas, teria um reflexo no desemprego destes funcionários. A nossa panela começava a fazer sentido, ela fazia parte da realidade e sobrevivência de um operário que trazia consigo sua trajetória como migrante e estava inserido em um contexto econômico complexo. Na economia local a fábrica detinha uma representatividade das mais expressivas, estando presente também em todo o comércio do país e hoje se estendendo em importantes economias mundiais.

Além da visitação à fábrica, tínhamos outros objetivos. Uma visitação a uma cooperativa, com o objetivo de traçar um contra-ponto entre a estrutura desta com a economia privada, com uma outra lógica econômica, assim visitamos a Cooperativa Santa Clara. Vivenciamos o processo produtivo de elaboração de diferentes beneficiamentos do leite como o iogurte, diferentes tipos de queijo e requeijão (Foto 3), que grande parte das vezes fazem parte da nossa rotina de consumo diário, mas que também estão no rol de produtos pouco representativos no seu processo.

Um dos atores principais de uma cooperativa era o pequeno produtor rural, fornecedor e assim grande agente neste processo produtivo. Nos deslocamos com um ônibus menor, adequado a rusticidade da estrada, que nos levou até a propriedade do "Seu Biso" (Foto 4). Uma pessoa que conjugava a simplicidade e a cordialidade de alguém disposto a dividir e a compartilhar a sua estória de vida, seu papel na cadeia produtiva e familiar.

Os alunos aproximaram conceitos e características de uma pequena propriedade familiar, fortemente patriarcal, que agregava um ar despretensioso e simples do local à uma tecnologia que garantia uma alta qualidade do produto e surpreenderam-se quando perceberam que a retirada do leite da vaca, hoje, muito pouco envolve a utilização direta da mão-de-obra humana, e é fruto sim do emprego de uma tecnologia adequada (Fotos 5 e 6).

O cheiro do feno fermentado é sentido. O local onde as vacas são confinadas é fotografado, os alunos descobriram que as vacas, na sua rotina diária de ordenha, gostam de ouvir música, respondendo assim com uma maior produtividade diária, foi o motivo de uma grande surpresa.

Numa visitação rápida passamos em uma agroindústria familiar que pertence a "Dona Salete". Nascida na cidade abandonou a opção do magistério na tentativa de encaminhar as dificuldades e necessidades da família. Como uma típica produção familiar ela, seu marido e os dois filhos estão envolvidos no processo de agregar valores a produtos comuns e abundantes como o leite, ovos e a farinha. Conjugando assim sua habilidade ao conhecimento de fazer diferentes tipos de massas, (ravióli, tortéis, bolos e pães), que são vendidos em feiras na cidade e em algumas lojas do ramo.

Os alunos ficaram espantados que em um local com uma área de produção tão pequena, conseguissem produzir uma renda que garantisse o sustento da família, com uma qualidade de vida tão expressiva, visível nos cuidados e benfeitorias presentes no local.



Foto 3: Visita a Cooperativa Santa Clara



Foto 4: Pequena propriedade rural do "Seu Biso"



Fotos 5 e 6: Área de confinamento e de ordenha dos animais

Após estes contatos fomos para o centro da cidade, o objetivo era traçar uma “radiografia da vida e dos moradores de Carlos Barbosa”. A partir de entrevistas-conversas elaboramos um painel com imagens e um pequeno depoimento do olhar dos alunos frente aos contatos vivenciados. Para isso os alunos haviam elaborado um esboço do que margearia a suas conversas com diferentes moradores que tentariam captar: tipo de trabalho, grau de satisfação, dificuldades, o que esperam para seus filhos, o que pensam de Porto Alegre, da sua cidade e seus sonhos.

Os alunos no primeiro momento se mostraram resistentes, principalmente no ato de abordar, colocaram que “as pessoas não vão querer falar sobre suas vidas com a gente”. Pensamos juntos em resoluções provisórias e lá foram eles. Ao caminhar pela cidade percebi que os alunos estavam envolvidos em diferentes conversas (Foto 7), com jovens, mulheres, pessoas de diferentes idades e ocupações, este era um dos objetivos.

Alguns alunos ficaram desanimados por depararem-se com a resistência de algumas pessoas que exclamaram “estou com pressa, tenho horário”, o que lhes faziam lembrar as rotinas estressantes da grande cidade e gerava um confronto com o que viam, “por que ter pressa numa cidade tão calma?”, indagavam os alunos para mim.

A maioria dos alunos misturava surpresa em ouvir e partilhar gentilezas, como serem convidados a entrarem nas casas e tomarem um chá. Ao ouvirem longos depoimentos de pessoas que estão felizes e têm como opção irrevogável continuar morando na pequena cidade e ponderando um enorme prejuízo na sua qualidade de vida se fossem obrigadas a modificar a sua opção. Grande parte dos diálogos colocados pelos alunos os encaminhou a uma desconstrução de verdades que até então eram inquestionáveis.

Esta é objetivada pela aproximação de conhecimentos teóricos com as representações sociais construídas por eles, rompendo desta forma a simplicidade do senso comum e a erudição do conhecimento científico.



Foto 7: Contato dos alunos com moradores de Carlos Barbosa.

Foi uma caminhada que incitou um olhar multidimensional, através de um espaço de dialogicidade.

Ao retornarmos às atividades escolares foram feitos, em duplas, relatórios em que buscávamos através da escrita e do uso de imagens (fotografias, desenhos, colagens) expressar o que foi mais representativo.

A disciplina de Língua Portuguesa enfatizou a execução de um texto final, sobre como eles se vêem como moradores de Porto Alegre, tomando como contra-ponto, o olhar que os moradores têm da cidade de Carlos Barbosa. A disciplina de Física explorou os conceitos de “calor” utilizados na execução dos diferentes processos na elaboração da panela. A disciplina de História lança seu olhar sobre as diferentes contribuições que as migrações tiveram ao longo da história do Rio Grande do Sul, enfatizando os lugares visitados e visualizados ao longo do trajeto.

Tenho observado que o aluno, ao sair do espaço escolar, cria expectativas de prazer, de interação ao que irá vivenciar. Noto que a postura dele não é só de observador, mas, também de questionador. O aluno surpreende-se na sua vivência, torna-se um agente ativo na construção do seu conhecimento.

De volta ao espaço escolar percebo que os alunos passam a interagir, trazendo relatos que anteriormente, para eles eram sem importância, passam a contextualizar, percebem que o conhecimento não se fez somente em sala de aula, mas foi fruto de uma aproximação e uma contextualização deste com sua subjetividade, apropriaram-se, construíram o seu próprio saber. É o que Morin (1999) coloca como a capacidade humana de auto-eco-organizar-se, onde a dimensão cognitiva se estabelece pela capacidade de computar, onde o sujeito está aberto ao ambiente, aos desafios e assim aberto a reorganizar-se, a complexificação.

Morin (2000, p.52) expõe que, “a idéia de sujeito, um indivíduo-sujeito, é a possibilidade de poder estar no centro de seu mundo para considerar seu mundo e a si mesmo”. Dentro desta perspectiva a vivência provocaria no aluno

uma aproximação ao “saber se ver” a medida em que potencializa uma reflexão da sua realidade e dos significados construídos por ele ao longo da sua vida, no seu espaço vivido. A busca do ressignificar remetendo a uma visão de pertencimento, de interação dele enquanto sujeito.

O estudo do lugar, concebido como expressão das relações no campo objetivo e subjetivo, é destacado por Santos como:

Intermediário entre o Mundo e o Indivíduo. Cada lugar é a sua maneira o mundo. Mas também cada lugar, irrecusavelmente imerso numa comunhão com o mundo torna-se exponencialmente diferente dos demais. A uma maior globalidade, corresponde uma maior individualidade. [...] Impõe-se, ao mesmo tempo, a necessidade de, revisitando o lugar no mundo atual, encontrar os seus novos significados. Uma possibilidade nos é dada através da consideração do cotidiano (1996, p.252).

A tradução de um determinado espaço com seus costumes, valores, sua historicidade, formam um conjunto, uma identidade. É o passar histórico, o registro da convivência entre o passado que deixará suas marcas em uma nova tradução do agora. A leitura deste lugar é um exercício em que se considera o desenvolvimento da capacidade/sensibilidade de traduzir esta ‘bagagem’, tradução geográfica de paisagem, que o lugar carrega e poder remetê-la a uma reflexão do lugar ao qual pertencemos.

Quando um aluno escreve “nada sabemos, se não o que vivemos” fica claro o comprometimento que temos enquanto educadores de oportunizar ao aluno o espaço do fazer, do olhar através da geograficidade, buscando a vivência como experiência através da qual construímos, conhecemos e nos apropriamos enquanto sujeito/ator.

A educação desta forma, proporcionando o caminho da autonomia, em que engloba e estimula o pensar, o ser criativo, a trajetória de ler o local e perceber o global, a contextualização da experiência do indivíduo integrada ao todo. Estas serão questões que irão nortear este trabalho, margeando uma proposta de possibilidades e análise sobre diferentes ações, de diferentes profissionais que tem como objetivo estimular a ação e a reflexão do seu aluno.

2 POR UM OLHAR MULTIDIMENSIONAL

2.1 A trajetória da complexidade

Esta discussão tentará traçar uma aproximação com as linhas traçadas pela complexidade, buscando apropriar-se de alguns pressupostos. Tomando Edgar Morin como um divisor de águas, na medida em que buscou traçar um novo olhar sobre a ciência, aproximando, incompletude, parcialidades, incertezas e perplexidades como um importante ingrediente a possibilidade de pensar o conhecimento.

É Bachelard o primeiro pensador a utilizar a palavra complexidade, como forma de conceber o conhecimento. Complexus, considerado o que é tecido em conjunto, por um conjunto heterogêneo entre o uno ao múltiplo, que caminha para uma visão de interações e retroações. É o impedimento de homogenizar e de reduzir.

Morin acentua três princípios que estarão presentes (incorporados) ao longo desta dissertação. O primeiro, denominado de dialógico, busca um caminho que contemple o antagônico, o contraditório, aproximando-se, não de verdades, mas de possibilidades de pensar as estruturas complexas dos diferentes sujeitos. O dialógico que se movimenta do pensar criticamente, desconstruindo o dado, como caminho de um novo conhecimento, apropriando-se do sensível, do insólito, que muitas vezes podem estar expressos na ação manifesta ou no imaginário. “O

princípio dialógico permite-nos manter a dualidade no seio da unidade. Associa ao mesmo tempo complementares e antagônicos” (MORIN, 2001, p.107).

O segundo princípio, o da recursão organizacional, para Morin, é um processo em que os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores daquilo que os produziu.

A sociedade é produzida pelas interações entre indivíduos, mas a sociedade uma vez produzida, retroage sobre os indivíduos. [...] A idéia recursiva é portanto uma idéia em ruptura com a idéia linear de causa/efeito, de produto/produtor, de estrutura/superestrutura, uma vez que tudo o que é produzido volta sobre o que produziu num ciclo ele mesmo auto-constitutivo, auto-organizador e auto-produtor (MORIN, 2001, p.108).

Cada sujeito está inserido como ator e reproduzidor de ações, como membro de um todo, ele age sobre este, e também o reproduz. Como indivíduo ele interage, reestrutura muitas vezes o dado através das suas subjetividades, busca interações através da linguagem, suas normas, suas proibições, assim se mantêm uma certa cumplicidade entre o todo e a parte, em que o todo é menos ou mais que a soma das partes, que rompe uma visão linear para um caminhar através de inúmeras inter-retroações. Este seria o terceiro princípio, o princípio hologramático.

Assim para Morin, esta mudança de pensamento:

Gerará um pensamento que religue e que enfrente a incerteza. O pensamento que religa substituirá a causalidade unilinear e unidirecional por uma causalidade em anel multirreferencial, corrigirá a rigidez da lógica clássica por uma dialógica capaz de conceber noções simultaneamente complementares e antagônicas, complementarará num todo pelo reconhecimento da integração do todo no interior das partes (1999, p.99).

O caminho rompe com premissas inquestionáveis como, a ordem, concepção e garantia da razão (racionalismo) como sustentáculo e base da

explicação para uma visão que busca a racionalidade enquanto valorização das diferenças, do contraditório, se quer compreender, não explicar. Transpor a separabilidade que decompõe os elementos em estruturas simples, isolando o objeto e seus ruídos, para uma concepção de interações, de união e retroação. O princípio da redução, elementos de base tendem a mensurar o conhecimento, a quantificar, para uma concepção de busca, de reinvenção, todo o conhecimento é uma relativização, transforma-se. E por último a lógica indutiva/dedutiva, em que tudo que é variante e contraditório é retirado, premissas dadas à ordem, como algo quantitativo coerente ao pensamento linear. Contrapondo-se por uma visão em anel que fundamenta a retroação entre sujeito e objeto, em que as bases dos fatos, partem da percepção, envolvendo assim a multiplicidade, o inédito.

Rompe-se com a visão ditada pelo método científico cartesiano que amordaça o objeto para vislumbrar o reinventar, a possibilidade de estar aberto a uma nova história, a um novo contexto. É a possibilidade de conviver com o paradoxo, resistindo a visão dualista para um caminhar em que não infere normas, em que a unidade se dá na diversidade que distingue, mas não separa.

Assim o século XX abala estes pilares em que a possibilidade de incorporar a desordem, a não separabilidade, em que haja a distinção sem separar, a não-reduzibilidade, associa sem reduzir. Abrindo mão da visão disciplinar, para uma articulação entre os diferentes saberes, operando na aproximação entre a singularidade, sua originalidade na busca de confluências, de recursividade e dialogia. Dialogar com os diversos conjuntos de informações, considerando que estes registros serão nossas “tatuagens” experienciais, enquanto sujeitos únicos.

A produção do conhecimento depende, sobretudo, do sujeito cognoscente, pois ninguém aprende por ninguém. É a experimentação cognoscente que produz o conhecimento priorizando dados significativos. Nós educadores apenas somos participantes ou mediadores deste processo. Assim somente o sujeito opera a cognição, podemos até ajudar, mas não fazemos por ele.

3 HISTÓRICO DA ATIVIDADE DE CAMPO

Ao longo da trajetória da disciplina de Geografia, como também de outras disciplinas, a atividade de campo esteve presente e de uma forma inquestionável, sempre considerado como um importante passo ao aprimoramento do conhecimento. Corrêa (1996), cita que esta importância é abordada nas obras de Sauer (1924), ressaltando que foi a partir destes trabalhos que se lançou à base do rompimento com o determinismo ambiental. Este, também propõe a importância de separar os fenômenos naturais e sociais, que somado a outras fontes, nos remeteria a uma visão de transformação da paisagem, como fruto da ação do homem.

A atividade de campo é ressaltada por Sauer como fundamental na formação do geógrafo em que cabe a este aprender a:

Reconhecer formas que expressam funções e processos, ver problemas implícitos na localização e extensão em área, pensar a respeito de ocorrências simultâneas ou não. Ter a preocupação sobre a origem das formas, reconhecer tipos e variações, posição e extensão, presença ou ausência, função e derivação (SAUER apud CORRÊA, 1996, p.1).

Contribuindo para ressaltar a importância da atividade de campo, Corrêa (1996, p.1) coloca, “Constitui-se em uma tradição cuja importância é reconhecida por todos e muito especialmente, por aqueles que tem na paisagem natural ou cultural a objetivação da geografia”.

Nos remetendo ao relato dos professores entrevistados, a Prof.^a Roselane reforça esta visão, onde ela expressa:

Faço saída de campo no ensino fundamental, quanto no ensino médio, quanto no ensino universitário. São três enfoques totalmente diferentes dos alunos, as realidades são diferenciadas, mas o objetivo que eu atinjo é o mesmo, acho que é um dos trabalhos mais lindos que se tem dentro da geografia. A saída de campo é feita porque, no meu ponto de vista, o laboratório da geografia é o espaço geográfico, é o espaço em si. Como nós não temos em nenhuma escola, nem mesmo na universidade, um laboratório para que eu consiga juntar ali, diferentes campos do conhecimento, trabalhar estes campos, o laboratório é a saída.

O Prof.^o Ademir acrescenta:

A saída de campo como um complemento da sala de aula, na verdade como forma de experienciar aquilo que se trabalhou em sala de aula.

O Prof.^o Carlos também relata:

A Geografia, na realidade, não está na sala de aula, ela está fora está em todos os lugares, observar in loco, o aluno tem que ir ali e ver os processos que estão ocorrendo.

É possível fazer uma reprodução do espaço vivencial?

Fica claro que a Geografia sempre fez uso da atividade de campo, mas é importante ressaltar que os diferentes olhares e apropriações demarcadas ao longo da sua prática irá refletir na consolidação de diferentes trajetórias metodológicas.

Assim, Suertegaray (2002a, p.92) coloca que será a partir do método utilizado na atividade de campo que vamos alicerçar a compreensão e o caminho das “diferentes Geografias” como leitura de mundo.

Questões fundamentais como, relação sujeito X objeto, o papel do pesquisador como um simples observador ou como ator, certamente são pontos fundamentais que vão balizar a nossa análise, e assim definir uma metodologia.

A publicação do professor Ruellan em 1944 apresenta detalhadamente a importância e os passos a serem seguidos numa atividade de campo, destacando-o como um instrumento de explicações, de descobertas de novas relações entre os fatos e as novas interpretações da Geografia. Aborda a necessidade de uma seleção cuidadosa do local, uma ampla cultura geográfica, um espírito orientado para a descoberta, “baseada em observações bem feitas e o raciocínio cientificamente conduzido” (1944, p.35).

Ao geógrafo cabe cumprir o papel de ser um bom observador, lançar a partir da sua total isenção, uma descrição detalhada dos lugares pesquisados. O seu trabalho refletirá uma forte influência do método científico cartesiano, cabendo ao observador uma total isenção de uma postura crítica e ideológica pessoal, frente as suas análises. O objeto-campo é capturado de uma forma neutra, assegurando um total distanciamento entre o sujeito e o objeto, desta forma, legitimando a cientificidade do nosso trabalho quando levamos nossos alunos a uma atividade de campo, na qual, o papel do professor será selecionar as paradas de observações, descrições que julga importante, para posteriormente ser cobrado em um relatório.

Nesta prática estamos abrindo um espaço de interações entre o sujeito que observa com o objeto, estamos partindo das leituras e das diferentes subjetividades, como trajetória de leituras individuais?

O neopositivismo vai considerar o nosso objeto-campo externo ao sujeito, uma elaboração dele. Segundo Corrêa:

O campo é desde logo uma apreensão psicológica e fenomenológica do observador. Isto significa que a leitura do mundo aparente, tomado como o real, será a base do trabalho, sendo por isso valorizados recursos técnicos recentes, que permitem chegar à exatidão da medida matemática. Os modelos, por exemplo, são constructos teóricos que de certo modo, substituem o campo da concepção positivista naturalista (1996, p,1).

Do ponto de vista da teoria quantitativa, a atividade de campo passa a ser minimizada, na medida em que as observações poderiam ser seguramente substituídas, pois os estudos das áreas de interesse poderiam ser feitos a partir da coleta de dados e registros apurados através dos censos. Este caminho refletiu em um total distanciamento, entre as relações particulares do local, as interações entre meio, homem e suas subjetividades. Mais uma vez, essas análises não contemplavam uma visão de mundo calcada em especificidades locais, contextualizadas numa dinâmica global.

Por outro lado, no método dialético a realidade externa será vista como uma construção do sujeito, fruto de uma interação entre o sujeito e objeto. Ao seu movimento é incorporado o pensar, a possibilidade do transformar. Assim, continua Suertegaray:

Pesquisar pressupõe reconhecer para intervir. Esta concepção metodológica informa que a consciência do mundo forjava-se/forja-se coletivamente e as transformações dar-se-ia ou dar-se-ão pela unificação das lutas (pelo coletivo dos trabalhadores). A pesquisa de campo é o conhecimento feito através da vivência em transformação (2002a, p.93).

Tricart (1980), levanta sua preocupação, na aplicação metodológica aplicada na atividade de campo. Pondera, que temos que considerar o objeto de análise como um campo de visão de amplas conexões, dando a ele um caráter multidirecional, quebrando uma visão isolacionista, encaminhando assim para uma visão sistêmica. Da mesma maneira o Prof.^o Adriano diz:

Eu acho que o nosso aluno não revela tudo aquilo que agente espera que ele revele, ele não tem o hábito do exercício. Tem que ser trabalhado de uma forma interdisciplinar, as caixinhas deles estão muito fechadas, estão muito segmentadas, dentro do todo.

Acrescentando, que ao adotar uma visão de isolamento de nosso objeto de análise para estudá-lo podemos isolá-lo e fazer simulações, fazer uma experimentação, controlando a variação de certos parâmetros, porém estas práticas não seriam válidas quando aplicadas a ciências da vida e do homem. Estas formas de reproduções teriam que ser confrontadas com a realidade, considerando assim, suas reais limitações na reprodução do modelo desejado.

No campo partimos de inúmeras observações que devem ser correlacionadas, como ressalta Tricart:

A dialética da pesquisa comporta uma oscilação permanente entre a formulação de conceitos e a análise dos dados, o estabelecimento de representações mentais, de esquemas explicativos e sua aplicação aos fatos estudados (1980, p.111).

Nas observações podemos nos utilizar de todo o aparato tecnológico disponível, pois poderão nos detalhar e ampliar a nossa visão de análise, inclusive a sua utilização muitas vezes garantem, maior credibilidade e prestígio a nossa pesquisa.

A ampla disponibilidade dos dados, suas correlações, segundo Tricart (1980), devem nos remeter novamente ao campo, no sentido de buscar uma análise destas aproximações feitas e das lacunas ainda presentes. Aproximar e utilizar diferentes métodos transitando do qualitativo ao quantitativo, como também, “dar primazia aos fatos em vez de às idéias preconcebidas, significa optar pela objetividade em relação ao idealismo e, portanto, denunciar-se como materialista” (1980, p.111). Tricart, pontua a necessidade de que:

A didática devia comportar uma oscilação dialética entre o campo e os exercícios na sala de aula: estudo de documentos, exposições orais, discursos. É necessário apresentar o que será observado recolocando-o num conjunto, mostrando que esse objeto pode ser estudado a partir de diversos pontos de vista, correspondentes às vezes a disciplinas diferentes, mas reconhecendo que esses pontos de vista são parciais, incompletos. Após o campo, é necessário extrair conclusões, ampliar conhecimentos (1980, p. 117).

Exemplificado pelo Prof.^o Adriano:

O papel do professor é dar os caminhos para os alunos, dar textos e na saída de campo buscar direcionar, questionar, dar um giro no horizonte, perceber as coisas e depois ir questionando. [...] Tem que haver um embasamento teórico antes, tem que ter dado alguns subsídios antes, para que ele possa ter um resultado melhor.

O Prof.^o Adriano acrescenta ainda, quando comenta como organiza seu trabalho com os alunos:

Nós temos inicialmente a proposta em sala de aula, uma bibliografia referencial. Fazemos um relatório, algum questionário, que é feito em sala de aula, tudo é compartilhado, ocupamos um espaço para montar, vamos ao local. Eu busco através de perguntas o que eles estão percebendo. Depois eles têm uma nova reunião individual para poder elaborar, as etapas do relatório, eu dou o esqueleto e permito que eles possam flexibilizar isso. Existe uma estrutura básica que tem que ser contemplada e o aluno pode organizar o seu material como ele quiser. Eles ganham muito com esta reunião, esta busca de dados, aí eles buscam outras informações para colocar como referencial teórico. Eles estão tentando colocar de forma escrita e organizada aquilo que eles viram. Eles têm uma apresentação e depois eu faço uma retomada de uma leitura.

Considerando o fazer, a atividade de campo na fala dos professores, será demarcado por diferentes preocupações na sua execução. Na proposta da Prof.^a Roselane ela relata:

Existem, no trabalho preparatório, três fases, que é interessante que se coloque. Uma é o pré-campo, que são os desafios, o que vou ver, por que vou ver, aonde eu vou, quais são os meus objetivos. Esse pré-campo eu faço dando uma aula sobre o espaço que eu vou visitar e no pré-campo eu faço com que o aluno sinta vontade de ir conhecer. Ele vai sabendo o que vai enxergar, ele vai sabendo o que ele vai fazer, o campo em si é interação.

Acrescentando a fala do Prof.^o Ademir, que apresenta os passos e os objetivos que os alunos tiveram que percorrer e de como será feito o relatório:

Eles têm que se situarem geograficamente o que estão fazendo. Começo pelo roteiro: A onde eles vão? Estradas, municípios e outros. No relatório obrigatoriamente tem que ter um mapa que eles vão situar em que rede viária eles andarão e por quais municípios. Eles vão observar alguns fenômenos geográficos. Parte geológica, parte hídrica, vegetação e ir associando isso. A partir da visualização eles vão descrever. Eles fazem uma descrição procurando relacionar uma coisa com a outra. Não elaboram muita coisa, vêem a coisa mais assim a partir do ambiente e a partir daí eles vão descrever, consultar bibliografias para poder complementar o que eles viram lá. Não é uma coisa que o aluno vai elaborar, ele vai chegar e vai ver a coisa praticamente pronta. É diferente de um trabalho que ele vai para uma empresa, em que ele vai pesquisar, perguntar. Não tem muita a criação do aluno.

O pré-campo ou a elaboração de um relatório traça certezas. O que verei, aonde vou, por que vou, será que estes funcionaram como um contraponto, a possibilidade de múltiplos olhares, será que abro e estímulo um espaço para o olhar curioso sobre o novo?

O Prof.^o Carlos diz:

A saída de campo pode ser o próprio motivo de um determinado conteúdo. Acho que é sempre proveitoso quando a gente pode trabalhar alguma coisa antes, preparar pra ir, mas não acho que seja uma coisa rígida. Eu levo tudo sem estresse, então

mesmo que eles fizeram um passeio que eu nem tenha acompanhado, até assim eu posso trazer alguma coisa.

Em outro relato do Prof.^o Carlos, ele exemplifica:

O meu planejamento não tem uma ordem, sempre linear. É bom que quando a gente vai a campo, a gente já tenha algum conhecimento sobre o que a gente vai olhar lá. Já tenha uma base até para melhorar a acuidade da observação. Trabalhar alguma coisa em sala de aula e chegar no local e conseguir identificar, porque tu relacionou com o esquema, lá em sala de aula. Nem sempre é assim. Às vezes é o inverso. Acontece de termos uma saída que nem foi planejada pela disciplina, mas sim pela própria escola. A gente vai num museu, em uma universidade, e a partir daquele momento eu começo a estabelecer relações com conteúdos, que julgue ser importante para eles darem continuidade aos estudos, dentro da estrutura formal que a gente tem nas escolas, então partimos dessa experiência deles, do trabalho de campo. Pode ser às vezes até um trabalho de lazer. Aproveitar algumas coisas que naturalmente foram observadas, e trazer para a sala de aula. Porque vai ampliando a leitura de mundo deles. Vão conhecendo outros lugares, vendo outras coisas que eles não conheciam, vão se apropriando de outros espaços.

Muitas necessidades podem partir das próprias fragilidades, inerentes ao próprio educador, segundo o Prof.^o Ademir:

Eu prefiro preparar o aluno previamente. Por uma questão prática, como o adolescente quando ele sai tende a dispersar-se (e sou meio controlador), então eu prefiro que quando eles saíam tenham, uma coisa mais definida. O que é preparar previamente? É dar o roteiro para aonde eles vão, qual é a idéia de levar eles para lá, já saem com uma idéia pré-estabelecida na verdade, já saem com a idéia do que vão fazer lá, que área eles vão, dentro de que conteúdo eles vão trabalhar, o que eles vão experienciar, e aí eu dou as questões para eles, e aí na hora eles vão desenvolver em cima do que eu preparei. Sempre com uma coisa bem direcionada. É que eu fico com receio de sair com eles, e ter o trabalho solto, então por isso que eu prefiro pré-determinar. Fico agoniado. Na verdade, é muito mais uma questão minha, nunca ousei sair. Tenho receio que eles não aproveitem, então por isso que eu prefiro pré-determinar antes.

Uma outra questão a ser levantada, seria a possibilidade de encaminhar o trabalho, garantindo a contribuição de diferentes disciplinas. Sobre isto o Prof.^o Carlos acrescenta:

A Geografia tem justamente esta peculiaridade, por si só ela já é uma coisa totalmente interdisciplinar. Eu posso trabalhar Matemática isoladamente das coisas, na geografia algumas vezes até já foi meio trabalhado sem relação com a vida. A Geografia em si só tem uma riqueza, porque ela tem este caráter de estar na interface, na relação entre o homem e a sociedade, então ela envolve tudo. O professor é um motivador, mas nem sempre ele tem que centralizar, porque a Geografia está em toda as coisas, então tudo aquilo que o aluno trouxe, os interesses dele, tu consegue relacionar com os assuntos da Geografia.

Dar aula de Geografia é muito rico, muito fácil, quando a gente tem o interesse de quem está aprendendo e esta é a principal tarefa do professor que trabalha com comunidades que tem sérios problemas estruturais.

A realidade, os fatos e o cenário a serem estudados extrapolam uma visão unidisciplinar. Porém, ao longo da trajetória escolar foi reforçado o entendimento e o olhar fracionado sobre a realidade, desta forma encaminhando a uma visão simplificadora ao invés de desafiarmos a um olhar que possa conjugar, integrar e perceber suas conexões, as especializações, segundo Morin:

Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento. Em tais condições, as mentes jovens perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes e integrá-los em seus conjuntos (2000a, p. 15).

O nosso desafio enquanto mediador é o rompimento deste ciclo, estimulando o resgate a um olhar que considere a realidade com elementos e interações aparentemente descontínuas, não-lógicas e imprevistas, como pertencentes a uma realidade complexa.

Muito mais que buscarmos dados, atores, objetos, enfim todos os “ingredientes” do nosso cenário em estudo, temos que segundo Tricart (1980), “raciocinar a respeito deles”. O que considero, como desenvolver um olhar observador, que pondere uma visão de um sistema aberto e complexo. Morin (1998, p.282) esclarece, “um sistema aberto é um sistema que pode alimentar sua autonomia, mas mediante a dependência em relação ao meio externo”.

Assim, concebendo uma visão através de relações complexas presentes em uma relação que estabelece mais autonomia na sua existência, não deixando de se entrelaçar ainda mais à visão do todo, que o compõe.

Considerando esse viés, de sistema aberto, acredito ser importante pensarmos no planejamento do trabalho, pois se o considerarmos como constituinte de diversas situações complexas, individuais e como espaço de interações é importante considerarmos que as diferentes ações não estarão sob nosso controle, amarradas em uma previsibilidade.

Cabe refletirmos o que nos diz a Prof.^a Claudia:

Por exemplo, esse caso do meu trabalho de campo, que foi em Canela, ele foi um trabalho, projetado, discutido com os alunos o que seria feito, o que seria observado, organizado direitinho. Como eles tinham que fazer os relatórios, anotar as observações para depois montar algum tipo de trabalho, uma maquete, etc. O trabalho em si não teve aquele sucesso, chegamos lá, o que aconteceu? Aquilo que a gente tinha planejado, ver e observar, conhecer, não se realizou de fato, mas aí é que está, os imprevistos acontecem e estes imprevistos a gente pode tirar muitas coisas importantes, que foi o que aconteceu. Do imprevisto, do planejamento que era totalmente outro, a gente conseguiu trabalhar questões que talvez sejam muito mais importantes, do que talvez gerar um relatório no final.

Acredito que a própria fala aponte para as seguintes questões: O inédito não é um sinalizador, desta “desordem”, que muitas vezes nos escapa? Valorizá-lo não seria uma forma de possibilitar a contextualização, de uma visão dinâmica mais complexa?

Observemos os argumentos do Prof.^o Carlos:

Acho que a gente tem que fazer uma certa organização, faz parte da didática. Às vezes tu limita algumas coisas, o tempo, puxa para aquele foco de interesse, normalmente do professor, nem é mesmo do aluno. Acho muito ruim restringir o trabalho de campo, colocar limites. Eu acho que de repente surgem coisas imprevistas lá e isto também faz parte, e eu acho que a gente tem que tentar limitar o menos possível. Na medida do bom senso abrir o máximo possível, para que seja uma coisa bem prazerosa mesmo. Eu acho que este é um dos focos, tem que despertar o prazer deles, da descoberta, de ver coisas novas, então não tem que limitar coisas novas.

Estas reflexões remetem a fala da Prof.^a Heloisa, quando aborda:

Os alunos não estão habituados a sair do colégio, porque é uma escola que não tem proposta pedagógica, quando o aluno sai em grupo, tudo é festa, é correria, tudo é motivo de exibicionismo. Daí vem os conflitos, turmas que saem correndo morro afora na liberdade total, acabam se escondendo, causando problemas. Professores que ficam maravilhados com cactáceas, que mesmo sendo professores de ciências vão lá e arrancam, na frente dos alunos, quero dizer não tem aquele preparo. Necessidade de um planejamento, que todos seguissem uma linha, se portassem de uma forma adequada.

Dificuldades também apresentadas pelo Prof.^o Ademir:

A questão é que não tinha muita integração, cada professor faz, mas não fica muito integrado. Falta um pouco os professores planejarem de uma forma integrada, em que o aluno fizesse só um relatório, que envolvesse todas as disciplinas, sem necessariamente dividir; isso é aqui, é a Geografia, isso a Biologia, a História. Mas eu acho que todo mundo tem a necessidade de poder ver o seu trabalho, concluído na sua área. As conclusões o aluno tira de acordo com o seu princípio metodológico da disciplina, então isso não dá muito certo. Muito mais uma preocupação do profissional um pudor de mostrar o seu trabalho, do que outra coisa.

A partir daí ponderaria algumas questões; é necessário pensar em uma unidade, no fazer o trabalho de campo? Afinal, são os alunos os grandes atores ou as diferentes interações e contribuições que serão dadas igualmente por todos, professores e alunos? Afinal, a atividade de campo para o aluno é concebida, da mesma forma que pelos professores? Certamente essa visão de “não controlar”, através do planejamento, poderá ser vista e refletir num fazer ou não, a atividade.

Observemos o relato da Prof.^a Heloisa:

Depois que eu cheguei na escola, os alunos estavam dispersos, ainda bem que todo mundo chegou, imagina o que aconteceria comigo? Estágio probatório, ia sobrar para quem? Qual o incentivo que a escola dá? Até que ponto vale a pena arriscar?

Nos relatos dos professores é unânime a aceitação positiva dos alunos frente à atividade de campo, exemplifica o Prof.^o Adriano “todos gostam de passear, mas os pequenos adoram, acho que teve um pulo bastante grande”. O Prof.^o Ademir acrescenta:

Os alunos sempre acham legal sair, querem sair, pedem para sair. Para eles sair significa muito mais que sair da sala de aula. Não é a mesma preocupação que agente tem. Tu sair da sala de aula e tu aproveitar ao máximo, isso em termos de conhecimento, para eles é mais um lazer, eu penso. Eu penso que é assim porque a forma como eles são trabalhados resultam nisso. Como eu vejo isso, eu tenho uma preocupação que eles não sintam como lazer, claro que também é lazer, é óbvio, mas como um objetivo de trabalho.

Acredito que coerentemente as concepções e individualidades de cada um dos grupos, a significação do trabalho vai se diferenciar. Observemos o relato da Prof.^a Cláudia quando relata:

Acho importante falar das turmas de progressão e o trabalho de campo. Eu vejo que este trabalho é diferenciado nestas turmas de progressão. São necessários, de fundamental importância e o trabalho de campo se insere muito bem, ele tem resultados muito mais importantes do que nos anos regulares. Porque assim as crianças e os adolescentes que estão no ensino regular eles já têm um acompanhamento, já tem uma coisa direcionada e atingem com mais facilidade os objetivos que tu conduz para aquele trabalho. Já nas turmas de progressão existe uma dificuldade muito grande de articular isso, porque tu pegas realidades muito complexas, tu tens alunos de 16 anos semi-analfabetos e tu tens alunos de 12 anos alfabetizados, e aqueles que estão no intermediário, tu tens que ajustar essa complexidade, esse é o trabalho que se faz em uma turma de progressão, um trabalho de certa forma mais difícil.

O trabalho que se faz é de leitura, de alfabetização, interpretação de leitura do lugar, de tu te orientar nele, localizar nele, de respeitar muito a individualidade dele, a identidade dele, respeita muito a autoridade desse aluno, tem que ter. São alunos que têm uma problemática um contexto de violência, muito forte, tu não consegues atingir, porque a sua realidade não permite, tu tens que trabalhar muito isto, o trabalho de campo é fundamental. Por quê? Ele aproxima muito esse contato, essa dramatização do teu lugar, essa leitura do lugar. Para a gente alfabetizar no caso, não é ele apenas se orientar e se localizar, mas ler e interpretar o seu mundo, e isso com significado. Por que é importante ele ler e interpretar esse mundo? Para que ele consiga sair dessa escola um pouco mais preparado e capaz de enfrentar as dificuldades que se colocam para ele; que são muitas, porque é aquela coisa de tu ser morador de um lugar periférico, de tu sentir, internalizar essa exclusão e reproduzir. A gente buscar na alfabetização geográfica essa diferenciação, para que ele consiga se colocar, noutros lugares.

É importante perceber que muito mais que desenvolver conceituações geográficas, o que se faz premente neste contexto é a valorização do espaço de vivência, do cotidiano destes alunos, enfim da sua ambiência, possibilitando um espaço de discussão e apropriação como forma de potencializar uma transformação, uma nova apropriação desta realidade.

Acrescentaria, como somatório, a esta visão do fazer, a trajetória de uma análise que encaminhe a liberdade e a criatividade. Apresentada por Morin como:

O que importa aqui é mostrar que a liberdade é um desenvolvimento da aptidão auto-organizacional para utilizar - de forma aleatória e incerta - a incerteza e a aleatoriedade no sentido da autonomia. A liberdade aparece, portanto, como emergência da crescente complexidade, e não como seu fundamento. Emerge a partir do desenvolvimento dos dispositivos ricamente combinatórios, criadores de estratégias, que criam ao mesmo tempo uma riqueza de potencialidades internas e possibilidades de escolha na ação (1998, p.304).

Esta liberdade pode ser a abertura para uma resposta positiva, conforme argumenta o Prof.^o Carlos:

Sempre se envolvem bastante porque, só o fato deles saírem daquele espaço para eles verem uma outra realidade, para que eles sintam-se parte de coisas que eles vêem nos livros, que eles se sintam mais sujeitos daquele espaço geográfico. Não ser aquela coisa que só existe no livro, mas eles vêem que aquilo realmente existe, o envolvimento deles é muito bom. E isto faz com que eles comecem a ter outras visões do próprio lugar onde eles vivem, porque eles vêem coisas diferentes e coisas semelhantes.

No método fenomenológico o sujeito e o objeto não estão separados. O campo é um conjunto multifacetado onde se considera a possibilidade de inúmeras leituras, cabendo ao pesquisador se colocar no lugar de, “é o lugar da (observação e da sistematização) do olhar do outro” (Suertegaray, 2002a).

No entendimento hermenêutico, finaliza Suertegaray,

O campo é a interação do sujeito no seu caminhar e pensar com o objeto. O sujeito como ponto de partida do conhecimento e (re)construção do mundo. O campo é o texto, este precisa ser desvendado aberto e compreendido em seus múltiplos significados para, a partir dessa compreensão promover a reconstrução do sujeito/objeto/sujeito. Trata-se do que denomina de Hermenêutica Instauradora. Da nossa prática advém nossas indagações e das respostas que damos a elas advém nossa prática e as transformações simultâneas de nós e do mundo (2002a, p.95).

Contribuindo para a discussão sobre limites de alguns métodos, frente à neutralidade do papel do pesquisador, Lacoste (1985) aponta, o risco deste tipo de trabalho estar alicerçado a uma “ideologia mitificadora” e propõe uma relação de transparência que encaminharia a uma visão dinâmica da realidade. Assim, passa a encaminhar discussões como, o papel político que determinadas informações podem direcionar e defender mudanças ou pelo contrário, travá-las.

Levar a uma reflexão sobre estes papéis, muitas vezes reforçados pela mídia, é essencial. Como exemplifica o Prof.º Carlos:

O bairro não é tão ruim tem coisas boas também. Eles começam a ver coisas boas e coisas ruins, começam a ter outros parâmetros de comparação. Estes parâmetros são extremamente importantes para que possam trabalhar a auto-estima, resgatar um pouco uma auto-estima que está muito baixa em função de se associar a um lugar degradado. A vida deles e o fato de serem vistos como pessoas que também são seres humanos, também degradados. A medida em que tu valorizas o lugar, tu valorizas eles, eles gostam de ver a Restinga em um noticiário com coisas boas.

Acrescentando também a importância da socialização dos conhecimentos obtidos, desta forma prioriza que o trabalho seja partilhado com a comunidade investigada. Sugere o rompimento de produções que muito mais reproduzem os trabalhos acadêmicos já publicados, para sim, ousar no novo, rompendo com os dados teóricos e visões acadêmicas já existentes.

Ao considerar a realidade francesa, Tricart (1980) menciona questões que nos levam a também considerar a nossa formação acadêmica, preparação esta que muito mais reforça uma trajetória de reprodução do que de criação. As atividades de campo universitários, normalmente, são feitas através de paradas pré-determinadas pelo professor, produzindo um discurso que deverá ser reproduzido posteriormente pelos alunos. Em que, normalmente, cabe ao aluno um papel passivo de reproduzir o conhecimento a ele transmitido. Conforme o Prof.º Ademir:

Só fiz uma saída de campo em cinco anos de universidade, na disciplina de Geomorfologia. Minha professora não fez nada previamente na sala, na verdade ela fez uma aula na rua. Não resultou num relatório, não fez nada, só foi constatar no campo aquilo que vimos em sala de aula, esta era proposta.

A nossa formação, calcada em perceber o campo como um simples objeto de estudo, vai muitas vezes refletir na nossa prática enquanto educadores. Como vamos romper esse papel, para uma prática que engaje o sujeito e o objeto?

Na discussão levantada sobre preocupações metodológicas, Lacoste considera fundamental que:

O trabalho de campo, para não ser somente um empirismo, deve articular-se à formação teórica que é, ela também, indispensável. Saber pensar o espaço não é colocar somente os problemas no quadro local; é também articulá-los eficazmente aos fenômenos que se desenvolvem sobre extensões mais amplas (1985, p.21).

O que nos leva ao relato do Prof.^o Carlos:

Eu acho que a gente nunca atinge a proposta totalmente porque a educação é um processo contínuo, não tem fim. A gente pode traçar alguns objetivos, mas a gente não pode esperar atingir todos eles, se atingir uma parte já é um avanço. Na avaliação cotidiana se eles trouxeram novos referenciais que vão possibilitar a construção de novos conhecimentos, se a partir daí, do que tu tratou do interesse deles, das coisas que eles observaram, eu já posso trabalhar outras coisas que seriam muito difíceis de eu trabalhar, se eu não tivesse feito aquela saída de campo. Então a saída de campo atingiu um objetivo. Pois, se eu consigo com ela, trabalhar coisas que antes seriam bem mais difíceis, já facilitou o processo de aprendizagem deles, que é o objetivo maior, proporcionar novas leituras do mundo.

O Prof.^o Ademir acrescenta, “uma minoria que não curte, não vai atrás, normalmente eles se comprometem.”

Kayser(1985) na sua publicação “O geógrafo e a pesquisa de campo”, nos aponta a necessidade de definição da atividade de campo como levantamentos estatísticos, comerciais (estudo do mercado), levantamento de preparação (análise de território), setorial (o alvo seria o conjunto dos sistemas sociais), colocando como eixo de aprofundamento o levantamento social, que visa uma análise local dentro de um contexto global.

A importância de buscar na análise do espaço um palco de relações e interações, dentro de uma realidade complexa e global, ultrapassando uma visão descritiva de espaço para uma visão que priorize “as relações de produção, explorar os níveis ideológicos, político e cultural da dinâmica social” (KAYSER, 1985, p.29). A prioridade desta forma é perceber o espaço enquanto elemento do social, e este é visto como fruto de uma história. Desta forma, é necessário analisá-lo dentro de um sistema em que o local se insere neste como um subsistema. No relato da Prof.^a Cláudia sobre seu trabalho realizado em Canela, que tinha como proposta estudar os problemas ambientais decorrentes da estrutura montada para armazenar o lixo da cidade, esta questão fica presente quando relata:

As crianças que estavam fazendo a coleta, o trabalho no lixo, não deixaram a gente chegar no lixo, fomos recebidos com pedras. Eu me incomodei em todos os sentidos, porque eu tinha aluno que estava na minha confiança, que era filho de professor, que rachou a cabeça e foi assim uma coisa, um evento. Saiu até no jornal da cidade, quase uma tragédia.

Se o trabalho não tivesse conseguido contextualizar e buscar respostas através de um olhar que o inserisse num contexto mais complexo, certamente o fato só serviria para alimentar o noticiário local. É foi até interessante, porque ele foi um desencadeador das questões das dimensões das relações humanas, por que aí a gente começou a discutir o por que de eles nos receberam assim. Algumas famílias voltaram lá, os meus alunos com seus pais, voltaram lá para tentar falar com os moradores, tentar resgatar. Ai a gente começou a trazer estas questões para dentro da sala de aula.

A surpresa, o inédito também não seria um indicativo, de um certo distanciamento e simplificação que temos do nosso entorno? Ou também a dificuldade de transpô-lo para uma nova situação? Conforme o Prof.^o Ademir:

O trabalho foi programado para dois dias, o técnico decidiu fazer tudo no mesmo dia, foi tudo muito rápido, eles fizeram tudo em um turno e meio. O final foi uma improvisação, eles ficaram chateados, queriam vir embora, teve que ser tudo na psicologia, eu me senti muito mal.

Kayser lança uma discussão sobre o papel de traçarmos uma aproximação no campo teórico, anterior à atividade de campo. Ele coloca o grande risco de já lançarmos um olhar viciado sobre a realidade que iremos nos aproximar:

Seguramente, é preciso não começar por aí: começar a apoiar-se exhaustivamente em obras gerais, fontes estatísticas e de arquivo, referenciais metodológicas, estudos locais, como é recomendado fazer antes de ir para o terreno é não apenas uma perda de tempo como também um risco de deformar antecipadamente a própria capacidade de análise (KAISER, 1985, p.32).

O teórico é de suma importância, mas este não deve tolher anteriormente as diferentes hipóteses lançadas que posteriormente levaram, aí sim, a busca de um suporte teórico. Preocupações levantadas pelo Prof.^o Ademir:

Não tem muito a criação do aluno. É uma problemática, o ideal fossem, eles fazerem sozinhos, como eu já faço previamente, eu já vou “totalmente”, orientando para o que eu quero. Eu impossibilito o aluno, a forma como eu trabalho eu não permito que o alunos façam estas coisas sozinhos, por que eu tenho receio, um certo pudor que a coisa fique mais solta, mas isso é um problema meu, não que eu não ache.

Dificuldades colocadas, mesmo tendo consciência do seu papel direcionador, a ação para a mudança passa por questões muito mais complexas.

Esta fala remete-me a refletir sobre a trajetória que os meus alunos fizeram quando os indaguei em sala de aula, o que existia por traz de uma panela. Da indiferença, passaram para a possibilidade de “afinal o que pode ter?” E a partir daí, traçaram diferentes estratégias. Na busca de respostas, fomos conhecer uma fábrica de painéis, executado por eles, várias questões foram pesquisadas. A surpresa de observar a contradição entre o trabalho repetitivo, sem criação, do operário ao monitorar uma máquina de tecnologia de ponta, os alunos colocaram “são oito horas intermináveis, fazendo os mesmos movimentos”, o olhar dos operários era de quase uma resignação, frente aos alunos atônitos, pelo percebido.

Quando Kaiser afirma que a aproximação ao local de estudo:

Ele deve passear longamente, tranqüilamente; que se impregne da atmosfera social; que procure o que realmente preocupa e distinga nas conversações banais os sinais das tensões profundas. E sobretudo, que ele se ponha a compreender a história (1985, p.33).

Conectando ao trabalho “painéis”, após a visita da fábrica, os alunos tinham que buscar traçar um perfil social, cultural e econômico dos moradores da cidade de Carlos Barbosa, local onde está localizada a fábrica. Este trabalho foi feito a partir de uma caminhada pela estrutura central da cidade. Eles se utilizaram de diferentes entrevistas informais, feitas com moradores de diferentes faixas etárias, para buscar perceber os principais eixos econômicos da cidade, oportunidades, expectativas, sonhos, perspectivas da família, etc.

Nos seus diferentes contatos, as surpresas dos alunos foram diversas. Alguns moradores colocavam-se atrasados ou sem tempo, condição quase que contraditória ao ritmo moroso da cidade. Outra surpresa foi serem convidados a entrar nas casas, partilharem de uma detalhada conversa carinhosamente

composta com um chá da tarde, o que lhes dava o sentimento de quase pertencer àquela rotina familiar. A felicidade das pessoas com suas vidas simples, mas para elas mais segura. Kayser (1985, p.34) neste sentido contribui, “a análise social deve ser feita a partir do que está no cerne da vida das pessoas, do que condiciona sua existência atual e seu futuro, do que o passado fez deles”.

Suertegaray (2002b), aponta que a atividade de campo teve o seu suporte teórico-metodológico no positivismo, que foi criticado tanto pela concepção dialética do conhecimento, como pelas novas contribuições advindas da Teoria Quântica. Assim apresenta a autora sobre a prática empírica:

Em outras palavras, o objeto reconstrói o sujeito à medida que lhe permite a reflexão, a elaboração, a reformulação e o conhecimento de proposições, ou seja, direciona seu caminho de investigação e tomada de decisão. Trata-se, portanto, de uma relação dialética de interação, onde, ao mesmo tempo em que o objeto (investigado) reconstrói o sujeito, é também ele (o objeto) construído/reconstruído pelo sujeito. A construção do conhecimento, então, não está, de um lado, nem no objeto, nem no conhecimento (idealizado) do outro. Surgiria da relação entre eles, ou melhor, resultaria do processo (2002b, p.103).

Vamos percorrer toda uma trajetória de conceituações para demarcar uma aproximação entre o sujeito e a sua subjetividade. Desta forma, o próprio olhar geográfico traçará um caminho de busca conceitual que considerará o conhecimento científico como fruto de um diálogo entre o sujeito-objeto, suas interações com o social, o cultural, o político, etc. Perceber o pensar do aluno, abrir um espaço de discussão e reflexão, passa a ser imprescindível. O Prof.^o Carlos exemplifica esta situação quando relata:

Mudanças comportamentais que podem contribuir, depois para que a gente trabalhe isso e observe, para ver que aquele aluno é capaz de determinadas coisas que a gente achava muito difícil que ele se interessasse, talvez uma saída, uma mudança, seja a coisa que vai motivar.

Nesta direção, a paisagem geográfica, elemento chave para o olhar geográfico, passa a ser projetada como processo de interações, fruto de interesses e apreensões de diferentes atores, que refletirá em uma multiplicidade de significados, na medida em que represente diferentes leituras individuais de diferentes grupos sociais.

Assim sendo, acredito que uma proposta de atividade de campo tenha como necessidade fundamental definir a relação entre o sujeito, pesquisador e pesquisado e seu objeto de análise, o campo. Neste trabalho percebo a necessidade de ver o campo como uma construção do sujeito apropriando-se do objeto, reinventando-o e a partir daí, transformando-o.

O sujeito se “constrói” a partir das relações com o seu meio, ou seja, sua “natureza relacional”. Sobre isso o Prof.^o Carlos relata:

Com certeza eles mudam muito a leitura do espaço deles a partir do conhecimento de outros espaços, até por poder estabelecer parâmetros sempre de melhores condições de vida, para poder identificar que no local deles, aquelas condições podem ser melhoradas, não cair em um comodismo. Também aceitem determinadas coisas do lugar aonde eles vivem, não vendo aquilo de uma forma totalmente pejorativa, eles enxerguem que aqueles problemas também existem em outros lugares, que todo mundo tem problemas.

Assim, ao mesmo tempo, que preserva a sua autonomia, o sujeito também retroage sobre o seu meio. É ator e simultaneamente autor de suas ações.

Esta visão nos leva a necessidade de um olhar, através do princípio de complexidade aponta por Morin :

De toda parte surge à necessidade de um princípio de explicação mais rico do que o princípio de simplificação (separação/redução), que podemos denominar princípio de complexidade. É certo que ele se baseia na necessidade de distinguir e de analisar, como o precedente, mas, além disso,

procura estabelecer a comunicação entre aquilo que é distinguido: objeto e o ambiente, a coisa observada e o seu observador. Esforça-se não por sacrificar o todo à parte, a parte ao todo, mas por conceber a difícil problemática da organização, em que, como dizia Pascal, 'é impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, como é impossível conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes (1998, p.30).

3.1 Conhecimento como processo.

Morin (1999), abre e desenvolve amplamente o diálogo entre ordem, desordem e organização, para conceber, na sua especificidade, em cada um dos níveis, os fenômenos físicos, biológicos, espirituais, culturais, sociológicas, históricas daquilo que é humano, e assim deixem de ser incomunicáveis. Encaminhar para um conhecimento que instigue a curiosidade, encaminhando para uma conjugação de diferentes saberes, que se interrogam entre si, "o conhecimento comporta, ao mesmo tempo, separação e ligação, análise e síntese" (1999, p.29).

O conhecimento pode ser proporcionado pelo experienciado, inserido num processo de reflexão, não como um objeto puro, mas visto, percebido por nós. A relação sujeito-objeto, subjetividade-objetividade estarão sempre juntas na medida em que este conhecimento objetivo necessita do sujeito, da sua interação subjetiva e de suas projeções mentais, ele sendo fruto de uma tradução e uma reconstrução do mundo.

No diálogo com os professores fica claro, que apesar das dificuldades às vezes perpassadas, a atividade de campo sempre é um elemento fundamental para o ensino da Geografia. Conforme o Prof.^o Adriano:

A saída de campo, transcende a sala de aula, algo extremamente importante. Não só na universidade (UCS), mas na escola, se busca estabelecer uma relação entre aquilo que tu

aprende na sala de aula e aquilo que tu podes enxergar fora dela. Os nossos alunos não estão acostumados, a saída nos revela muito.

É importante perceber que tanto o sujeito como o objeto, estão inseridos em um contexto social e histórico, e é a partir do pensar e agir sobre estes, um inteirado ao outro, é que se pode pensar em uma transformação.

Observemos quando a Prof.^a Claudia comenta o seu trabalho com os alunos; em que eles tinham que contar a história deles hoje e a projetarem o que eles esperavam do seu lugar daqui a vinte anos:

Teve alunos que se imaginaram sem nada, no meio do nada, isso é reflexo de alguma coisa, que está acontecendo com aquele aluno, ele não conseguiu se imaginar, porque a baixa auto-estima é tão grande que ele não conseguiu projetar o futuro dele. Ele não conseguiu escrever a história.

Se este aluno não se vê como sujeito, como esperar que ele possa se projetar e se tornar um agente de mudança do que está dado em seu entorno?

Vasconcelos apresenta:

A realidade não se revela diretamente. A manifestação inicial do real é caótica: se o real tem uma ordem, ela não está dada, não transparece, cabendo ao sujeito debruçar-se sobre ele para indagar e aprofundar-se do real (2002, p.89).

Assim cabe a escola, ao educador, se utilizar destes confrontos, como forma de motivar o aluno, na decodificação do que lhe cerca.

Desta forma, pensar no rompimento da atividade de campo como um simples passear, exige esforço de transformar estes momentos em algo

significativo. A possibilidade de buscar um novo olhar sobre o que, às vezes, pouco nos diz, pode ser um dos caminhos para se pensar o lugar. Observa o Prof.^o Carlos, “novas leituras, porque no momento que eles tiveram contato com outras realidades, eles têm uma leitura diferente”.

O saber escolar, se constitui pela soma de vários objetos do conhecimento, demarcado e explorado por diferentes disciplinas, normalmente reforçando uma fragmentação e um isolamento entre as diferentes áreas. Esta prática dificulta o processo de entendimento do objeto que se dá pela multiplicidade de relações, internas e externas que o compõem.

O que se espera do educando é que ele seja capaz de construir as representações mentais das relações que definem o objeto. O aluno tem que fazer uma abordagem do objeto, de tal forma que o objeto possa se revelar nas suas múltiplas relações (VASCONCELOS, 2002, p.48).

Aproximando o que é relatado pelo Prof.^o Carlos:

Muitas vezes as aproximações são quase diretas, eles mesmos conseguem relacionar, e algumas vezes nós temos que ir mediando, puxando para que eles consigam relacionar, mas com certeza, com o trabalho somente teórico tu não consegues fazer eles estabelecerem as relações, tão claro, como quando tu levá-los a campo. Tudo fica mais fácil levando eles a campo.

É importante percebermos que existem variáveis, freqüentemente sociais, que de alguma forma podem proporcionar ou ignorar o processo de interação com o seu entorno. O Prof.^o Ademir relata:

A concepção de mundo de sociedade, de espaço era maior, na classe social mais baixa, que a classe social maior, de maior poder aquisitivo, porque a classe mais operária, ela vai mais para rua. Ela joga futebol na calçada, eles andam de ônibus, eles vivenciam mais a cidade. A classe média, média-alta, só conhece

o caminho do shopping, especialmente as visões são diferentes. A forma de olhar de uma classe média, média-alta é diferente e na minha concepção é mais pobre. Eu fui 13 anos professor do Estado, e a minha dificuldade de sair do Estado, era que o tipo de aluno e concepção de trabalho, foi muito melhor, acho que eu conseguia resultados um pouco melhores, a visão de mundo é mais real, consegue trazer mais a questão das diferenças espaciais, mais do que uma classe que fica mais isolada, encastelada. A classe média, média-alta é mais encastelada no seu próprio mundo, aí a concepção espacial fica mais limitada, enquanto a classe social mais pobre, pelas dificuldades, eles vão à luta e conseguem conceber melhor.

O conhecimento tem que traçar o caminho que circule entre a conjugação, a inclusão, separação que gera exclusão, diferenciações, como expressa Morin (2000, p.65), “é um processo circular, passando da separação à ligação, da ligação à separação, e, além disso, da análise à síntese, da síntese à análise”.

Se nós não abrimos o espaço desta construção ao aluno, como ele fará esta trajetória, de aproximar os seus conhecimentos adquiridos com o contexto de sua vida?

Dificuldades que ficam claras, no relato do Prof.^o Ademir:

Eles não têm a noção do valor agregado, que eles vão comprar um produto por um valor x , e que o valor agregado é muito grande. Eles não têm esta noção do valor agregado, e quando eu coloco, que este produto é americano, mas na verdade ele é feito na China, mas na verdade a mão de obra que ele pagou para os chineses é muito barata, para este produto que saiu caríssimo. Então eles entendem, mas a impressão é que ‘entra em um ouvido e sai pelo outro’. Ele entende, mas está longe dele, como ele não viveu aquilo, ele não se preocupa. Acho que a geografia resgata isto também, contextualiza o sujeito no espaço dependendo da experiência do sujeito ele vai ter uma concepção de espaço diferente.

Suertegaray (2002a) aproxima a atividade de campo com a palavra campear, que evoca primordialmente a idéia da busca, considerando tanto o

sujeito como o objeto fruto de interações dialógicas, ação e retroação. Esta apropriação se faz em cima de signos, fruto da trajetória do indivíduo, este inserido em um contexto histórico, social e cultural que refletirá em uma percepção.

Vigotski (1994) argumenta que toda a percepção humana é categorizada, ela é o reflexo de signos, no qual o indivíduo é o fruto deste estímulo, atrelado a um desenvolvimento social. O signo, concebido como algo que transcende um simples ato de ação-reação, vai agir sobre o indivíduo como mediador, fazendo com que as próprias relações do homem com o meio se tornem mais complexas. Os signos estão voltados para o próprio sujeito, auxiliando nos processos psicológicos, nas suas representações de mundo. Relata o Prof.^o Carlos sobre isto:

Os alunos do ensino fundamental, em uma saída de campo pra ver a cidade. No bairro Teresópolis, com casas muito bonitas, loteamento de classe média alta, na encosta do morro, em uma área de muita declividade. Quando eles começaram a subir o morro e viram aquelas casas enormes, um deles disse assim: 'Oh professor! Aqui é uma favela de rico?' Porque a referência deles é que favela é no morro. Na Restinga, que é um bairro plano, tem morros, tem a vila Castelo e a Rocinha. A favela esta associada a tudo que está na parte de cima do morro.

O grande desafio é utilizar a motivação despertada no aluno quando convive e atua em uma realidade dada, buscando aproximar conceitos e significados, muitas vezes, já estabelecidos. Desta forma, ele vai partilhar com diferentes membros de um grupo social os seus signos, fortalecendo relações interpessoais com membros, muitas vezes, de outra cultura, gerando assim uma interação social que propicie um novo ressignificar. Como relata o Prof.^o Adriano:

Saída de campo como algo integrador, como algo que aproxima muito eles, eles começam a aprender a trocar e a ver que o trabalho individualizado perde muito, escutar a idéia do outro, o olhar do outro, nunca o olhar de uma pessoa vai ser extremamente completo, isso é o grande ganho.

O desenvolvimento e a reflexão da percepção (signos) que este aluno vai desenvolver, em cima de uma realidade, que muitas vezes, é indiferente a ele, deve servir como instrumento de conscientização e transformação.

A saída do espaço formalizado da escola permite que os alunos interajam entre si, na medida em que existe uma troca entre eles, o meio e as pessoas que integram os locais visitados. O Prof.^o Carlos menciona que:

“Existe uma mudança de comportamento deles. A gente nota que naquele espaço eles não sabem exatamente como vão agir. Quando eu levo eles lá na UFRGS ou na ULBRA, aquele espaço é uma coisa estranha.

No início eles têm aquela reação, depois eles começam a se soltar um pouco mais.

Eu levei uma turma que é extremamente agitada para assistir uma aula do Prof.^o Nelson, (inclusive tem alunos, que quando está na escola todo mundo sabe que ele está na escola), quando eles chegaram lá dentro da UFRGS, o primeiro comentário que eles fizeram foi em relação as salas, que eram grandes. Eles tinham aquela imagem de universidade, tudo ajeitadinho, mas as cadeiras eram de braço, questões da limpeza da universidade, janelas antigas e algumas quebradas. Eles olharam e disseram: ‘é pior do que a sala da nossa escola!’. No momento que eles chagaram, estavam eufóricos. O momento em que eles entraram, que eles entraram na sala de aula, estavam extremamente quietos. A gente nota que eles estão reagindo de forma diferente, normalmente eles estariam mais movimentados. Vão assumindo uma atitude de respeito.

Um aluno que normalmente não participava muito das coisas, até achei extremamente estranho, ele pegou a cadeira dele lá do fundo e colocou lá na frente para escutar melhor, ele perguntava, respondia, ele queria mostrar que sabia. Aquilo ali estava mexendo com eles, com a questão da auto-estima, porque ele estava querendo mostrar que sabia, ele estava querendo se mostrar dentro de um outro lugar que não era o lugar deles. Muitas vezes, eles falam que se sentem discriminados fora da Restinga, fora do bairro.

Estes diferentes elementos agiram, segundo Vigotski (1994), como elementos mediadores de um processo mais complexo do que o simples estímulo-resposta. O processo de interação social funcionaria como matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo. Desta forma o indivíduo “se apropria” destas diferentes formas culturais externas e as funções interpessoais

transformam-se em atividades internas, o que o mesmo coloca como intrapsicológicas. Estes elementos mediadores, construídos entre homem-mundo, são fornecidos pelas relações que este vai manter com o seu meio. Desta forma, ele só efetivará quando este for o agente do seu processo, estabelecendo significados compartilhados que potencializem uma visão dinâmica do mundo real, no qual ele faz parte.

Conforme Vigotski (1994), ao longo do processo de desenvolvimento psicológico a memória marca os primeiros estágios do desenvolvimento cognitivo:

[...] ao longo do desenvolvimento ocorre uma transformação, especialmente na adolescência. Pesquisas sobre a memória nessa idade mostram que no final da infância as relações interfuncionais envolvendo a memória invertem sua direção. Para as crianças, pensar significa lembrar; no entanto, para o adolescente, lembrar significa pensar. Sua memória está tão “carregada de lógica” que o processo de lembrança está reduzido a estabelecer e encontrar relações lógicas; o reconhecer passa a consistir em descobrir aquele elemento que a tarefa exige que seja encontrado (1994, p.67).

Desta forma, o significado passa a ser um componente vital do processo, Oliveira aborda:

É no significado que se encontra a unidade das duas funções básicas da linguagem: o intercambio social e o pensamento generalizante. São os significados que vão propiciar a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, constituindo-se no ‘filtro’ através do qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele (1997, p.48).

O significado percorre transformações durante todo o desenvolvimento do indivíduo. Ao iniciar o processo escolar, terá a figura do educador como um mediador do seu processo de formação conceitual. Estas transformações irão somar, não só nas suas vivências como também, nas novas referências, conceitos, mediados pelo conhecimento cultural já existente. Vigotski (1994)

distingue dois componentes do significado da palavra: o significado propriamente dito, referindo-se a um conceito mais generalizante do uso cultural da palavra, e o sentido, este sim, construído pela interação do uso desta palavra com as vivências do indivíduo.

Esta situação contextualiza-se no relato dos alunos, no trabalho feito em Carlos Barbosa. Os alunos relataram a sua experiência em uma redação para a disciplina de Língua Portuguesa, “No momento em que fomos às ruas realizar entrevistas em uma cidade do interior, entramos em contato com um mundo bem distante do qual estamos acostumados”. (Figura 2) Como também, “[...] o contato com uma diferente realidade nos propiciou uma maior análise do modo de vida e hábitos dos interioranos, fazendo-nos compreender os contrastes sociais e geográficos”. (Figura 3) Finalizando, “[...] ao visitarmos o interior, percebemos uma outra realidade, a interação entre o homem e o campo, que atinge outras dimensões, com as quais nós que vivemos num evoluído centro urbano não estamos habituados” (Figura 4).

É aproximando os conceitos, ao qual elaboramos ao longo da nossa formação, com novas experiências, que encaminhamos um novo ressignificar, tendo claro uma visão contínua de mudança.

A tentativa de estimular ambientes que levem o aluno a romper com sua posição mais individualista, o encaminhando a situações de interações entre os diferentes sujeitos (Foto 8). Propiciando uma participação ativa e um partilhar do aluno socialmente, oportunizando o respeito aos diferentes ritmos de assimilação.

A saída do espaço escolar encaminha uma situação e um ambiente mais favorável, possibilitando desta forma, uma maior interação entre os diferentes atores.


 COLÉGIO PARACOUPLHA	Nome: Henrique e Alexandre Turma: 25 Data de recebimento: 25/11 Data de entrega:
<u>Cidade x interior.</u>	
<p> No momento em que fomos às ruas realizar entrevistas em uma cidade do interior, entramos em contato com um mundo bem distante do qual estamos acostumados. O relato geral dos entrevistados apresentou aspectos positivos e negativos em relação à capital. A economia de Carlos Barbosa está voltada para a indústria Tramontina, e o município tem uma ótima qualidade de vida, onde não há violência, favelas ou miséria e é um recomendável lugar para morar. Os seus habitantes são unidos e interessados às atividades culturais da cidade, como festas e grandes eventos. Em tempos de lazer, a pequena cidade está atrás de Porto Alegre, pois não há muitos recursos para (distintas) opções. As declarações dos cidadãos revelaram uma certa dificuldade de crescer economicamente, pois não há um adequado fluxo de qualificação e migração para centros econômicos. </p>	

Figura 2: Cidade X interior.


	Nome: <u>Leticia e Rafaela</u>	Turma: <u>2E</u>
	Data de recebimento:	Data de entrega:
<u>Capital X interior</u>		MA
<p>É possível notar uma grande diferença entre a qualidade de vida de Porto Alegre comparada com a de Carlos Barbosa e Canela. O homem do interior se diferencia do da capital pela sua humildade, simplicidade, modo de falar e vestir... Isso se deve ao fato de viverem em uma cidade pequena, pacata, sem a correria rotineira dos grandes centros urbanos. Uma grande experiência de vida foi adquirida através desses passeios. O contato com uma diferente realidade nos propiciou uma maior análise do modo de vida e hábitos dos interioranos, fazendo-nos compreender os contrastes sociais e geográficos.</p>		

Figura 3: Capital X interior.



Nome: Caetano e Ricardo Turma: 2E

Data de recebimento:

Data de entrega:

Homem e campo

Estamos acostumados à cidade e ao estresse das grandes cidades. No entanto, ao visitarmos o interior, percebemos uma outra realidade, a interação entre o homem e o campo, atinge outras dimensões, as quais nós que vivemos num ambiente urbano não estamos habituados. Por estarem rodeados pela natureza, os moradores de Carlos Barbosa criaram uma maior consciência em relação à preservação do meio-ambiente, o que não acontece com as pessoas de uma grande cidade que aparentemente mantêm um contato direto com rios e florestas. Mesmo com o aumento de investimentos a favor da reciclagem do lixo e contra o desperdício da água, a situação ainda é preocupante e merece uma atenção ali daquelas que moram em cidades menores e com menos poluição.

Figura 4: Homem e campo.

Na busca de extrapolar a explicação e proporcionar o vivencial, segundo Morin:

Seria necessário poder ajudar os espíritos adolescentes a se movimentarem na noosfera (mundo vivo, virtual e imaterial constituído de informações, representações, conceitos, idéias, mitos que dispõem de uma relativa autonomia dependendo completamente dos nossos espíritos e da nossa cultura); ajudá-los a instaurar a convivialidade com as suas idéias sem nunca esquecer de as manter no seu papel mediador impedido-os de se identificar com o real (1999, p.58).

Ao longo da trajetória escolar, assumimos a responsabilidade de sermos mediadores neste processo crescente de dar “sentido” ou no mínimo desacomodar este conhecimento do aluno, que resiste a percebê-lo como algo mutável e sempre sujeito à dúvida. Pensar conceitos como mundo rural, descartável, relações produtivas, processos históricos, enfim, perceber o processo contínuo a sua volta e incentivá-lo a ver-se no interior deste processo, é potencializar um caminho para um olhar transformador.

Conforme relata o Prof.^o Ademir:

Hoje trabalhando com pré-vestibular, estamos trabalhando com o litoral gaúcho, eu pergunto para eles, quando vocês saem de Porto Alegre para a praia, que tipo de paisagem vocês observam. Normalmente eles não sabem. Depois que eu vou chamando a atenção, e eu não tenho como medir, eu não avalio isto, é a concepção geográfica que eles vão levar pela vida deles, que é o que mais me interessa, eles passam a olhar a cidade diferente, o caminho da cidade, ou para Gramado ou para o litoral, quais as diferenças?

Eu vou trazendo deles a saída de campo. Tu aproveitás as experiências do aluno, no que ele conhece, às vezes ele passou e não se deu conta. Talvez no dia que eu vá trabalhar com ele, ele não lembre, mas ele vai fazer este caminho de novo, ele começará a trazer isso para a aula. A saída de campo, digamos que tu cumpriste 20% ou 30% dos objetivos, não interessa. É o que ele vai levar para a vida, o que a ciência geográfica tem que fazer, a minha concepção de geografia, essa é a minha avaliação positiva.

Na medida em que o indivíduo adquire informações, desenvolve habilidades e valores, manterá contato e trocas com o meio e com as pessoas. Para Vigotski a aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o início da vida da criança, devendo agir combinadamente.

O aprendizado envolverá aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas, sempre partindo de uma interação social. Assim o indivíduo está diretamente ligado ao seu ambiente sócio-cultural e será este o que potencializará o desenvolvimento de processos internos. Dentro desta visão, o indivíduo terá um nível de desenvolvimento já consolidado e um nível de desenvolvimento potencial, este envolvendo uma capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de colegas mais capazes.

A atividade em ambientes provocativos, estimuladores de trocas entre indivíduos de diferentes capacidades, são propulsores do desenvolvimento proximal, este considerado o mais transformador, o estimulador de novos processos de desenvolvimento que irão consolidar novas funções psicológicas deste indivíduo.

Para Vigotski (1994), os processos cognitivos são construídos no plano social, sendo interiorizados em decorrência do seu compartilhar com os outros. Assim, quando tiramos o aluno da sala de aula, rompemos com o seu papel de passividade, de simples ouvinte no qual é reforçado pela própria estrutura escolar, quando coloca classes dispostas em filas, professor na frente de sua clientela, assumindo o papel de único transmissor de um conhecimento. Este aluno rompe este papel, na medida em vai interagir em diferentes circunstâncias (Foto 9), buscando superar desafios com colegas que tenham maior experiência. Desta forma terá uma participação ativa no seu próprio desenvolvimento.

Nesta perspectiva de uma atividade de campo, que encaminhe a efetivação de um real conhecimento, traço no decorrer desta discussão, alguns pontos, que os considero aqui, como possibilidades fundamentais, que serão explorados na continuidade deste trabalho. Como ponto inicial colocaria a garantia de uma ação que possa partir da vivência, da valorização da bagagem

que se constitui na trajetória individual de cada sujeito, como constituinte fundamental de reflexões das mais diferentes interações entre a parte e o todo nas suas conjugações e inesgotáveis possibilidades. De proporcionar o fazer com o objetivo provocador de um conhecimento, construído pelo e para o sujeito.

O segundo ponto, o prazer e o saber, como leitura, valorização e resgate do que, às vezes, é tão cotidiano, mas tão alheio aos sentidos. Outra possibilidade colocada é ver o conhecimento objetivo do mundo e o conhecimento intersubjetivo do outro, como o desencadeador de uma atividade prazerosa, conjugando seus conhecimentos prévios a novas interações e valorização das inter-relações, a uma visão de multiplicidade, do inacabado.

Como quarta possibilidade, a valorização do lugar a que se pertence, do qual fazemos parte enquanto constituinte singular, em ampla conexão com o todo. A transcendência do lugar, ver, pensar o diverso ao que era tão cotidiano como forma de se ver e transformar o lugar a que pertencemos abre-se como a quinta possibilidade.

A última perspectiva, o olhar sensível sobre a paisagem, como fruto de uma trajetória de conjugação e inter-relações, que se constroem e se transformam incessantemente. Finalizo, apontando as limitações expressadas pelos professores entrevistados, ao longo da sua prática pedagógica.



Foto 8: Momentos em que compartilhamos afinidades e conhecimento



Foto 9: Momentos em que trabalhamos, sorrimos e nos abraçamos.

4 VIVÊNCIA, CONHECIMENTO PROVOCADOR.

A visão quantofrênica do mundo sempre desprezou como 'não científico' tudo aquilo que, feito os sentidos, não pudesse ser objetivado quantitativamente, e, corolário natural de tal pensamento, aquilo que não é científico não pode ser considerado um saber ou um conhecimento verdadeiro. Tal espírito parece ter penetrado mesmo nas ciências ditas humanas, grande parte das quais passou a se esforçar para reproduzir os métodos das ciências naturais, reificando assim o homem, sua vida e suas expressões (DUARTE, 2001, p.21).

Da Grécia antiga ao longo da Idade Média o conhecimento tinha como meta à busca da essência. A partir de Galileu prioriza-se a função das coisas, é a necessidade do homem dominar e controlar a natureza com o intuito de proporcionar uma materialidade.

A Idade Moderna será marcada pelo método científico, concretizando-se com o Iluminismo e a Revolução Industrial. O primeiro, buscando sua sustentação na razão humana, o que até então era assegurada pela religião, a segunda, subordinando a técnica à produção, refletindo em uma mudança radical na relação homem e trabalho.

A Revolução Francesa tenta a defesa da igualdade humana, a Revolução Industrial gera uma nova divisão do trabalho, a mudança dos hábitos, as estruturas das cidades vão se consolidando, intersecções e enlaces do comércio cada vez mais rapidamente rompendo distâncias, antes incalculáveis.

A figura do artesão que era “dono do seu tempo”, na medida em que ele se determinava, o quanto e quando fazer, sendo assim detentor do conhecimento da sua produção, vai sendo gradativamente abandonado e mutilado por um novo papel a ser cumprido na linha de produção. Ser operário significava, subordinação a uma rotina, padrão de produção em que o submeteria ao cumprimento de uma extensa carga horária, um trabalho cada vez mais parcelado e submisso às ordens do mercado.

A modernidade tem uma das suas marcas na introdução da moeda, as trocas materiais anteriormente medidas por parâmetros qualitativos, modificam-se para cumprir uma nova ordem no mercado que se estabelecia. O quantitativo passa a ser o grande e sólido alicerce econômico, demarcando desta forma o enraizamento e a gradativa solidificação do espírito financeiro, cada vez mais movido e subordinado ao lucro.

O tempo, anteriormente medido pela observação dos astros e transformações da natureza, passa cada vez mais a materializar-se pelo badalar dos sinos e visualizado pelos ponteiros do relógio. O espaço, também materializado através de mapas, serviu para garantir novas rotas de navegações, novas áreas de apropriações. A Geografia, neste sentido vai seguir o caminho apontado pela ciência, na busca do seu espaço, também enquanto ciência. Valorizar o quantificável, o entendimento e a separação entre sujeito e a natureza, como forma de reforçar o seu domínio e a sua ação sobre ela, foram alicerces que demarcaram uma longa trajetória.

Nesta perspectiva, apresenta Duarte :

O espaço vai sendo transformado de algo sentido e vivenciado pelo corpo numa abstração, num objeto de raciocínio representado matematicamente e geometricamente (2001, p.40).

Refletindo um deslocamento antes privilegiado aos sentidos, para o quantitativo, marcando o abandono do corpo, uma priorização absoluta do cérebro.

A estrutura moral dita, cada vez mais severamente, o pecado do ócio e o abandono do místico, pela racionalidade do fazer científico. Também presente como justificativa, para uma exaustão da capacidade física humana e:

[...] ao mesmo tempo em que aos sentidos vão sendo negadas capacidades cognoscentes de erigir um saber minimamente confiável, os músculos e a fisiologia geral devem se adaptar a um esquema produtivo que não obedece à natureza humana, e sim a uma lógica de mercado que cresce em proporção geométrica (DUARTE, 2001, p.48).

Desta forma, consolida-se o desrespeito e o desfalecimento do sentir.

Em nome da técnica, transcorreremos o século XX com avanços científicos estupendos, mas ao mesmo tempo provocando e consolidando caminhos questionavelmente destrutivos. O avião, a técnica da precisão fortalece a ordem bélica mundial. Marchamos para uma humanidade, que inicialmente justificava que a técnica estaria a seu benefício, na medida em que a libertaria de atividades exaustivas, para na realidade, uma subordinação cada vez maior do homem a máquina, do intelecto acima do saber sensível. Nos argumenta Duarte:

As conseqüências éticas e sensíveis de seus atos foram progressivamente sendo substituídas, em seu esquema de valores, por uma noção de lucro (vale dizer, de sucesso) que se mede, de maneira estrita, através do valor monetário que tais atos lhe granjeiam (2001, p.60).

Nos termos de Duarte:

Evidentemente, o tipo de racionalidade construída ao longo dos últimos cinco séculos, caracterizada pela instrumentalidade e a funcionalidade, vieram determinando o modo como percebemos o nosso corpo e a maneira de com ele nos relacionar. Descartes não só separou, em reinos independentes, a mente e o corpo humanos, como também fundou a visão deste último como um intrincado mecanismo constituído de peças menores cujo funcionamento assemelhar-se-ia à máquina de um relógio (2001, p.60).

É importante perceber que será esta visão fragmentada entre o corpo e a mente que fundamentará o nosso sistema educacional, cabendo a mente uma simples reprodução bioquímica, de ações e reações neurológicas, desconsiderando totalmente as interações e os processos particulares de cada indivíduo. Maffesoli acrescenta:

A característica essencial do racionalismo é bem essa maneira classificatória, que quer que tudo entre em uma categoria explicativa e totalizante. Assim é negada a exaltação do sentimento de vida que, em qualquer tempo e lugar, é a principal manifestação do ser (1998, p.31).

Neste sentido é importante refletir sobre as próprias limitações, e perceber, segundo Maffesoli:

Que o trabalho da razão é um perpétuo recomeço, que em nada se pode enclausurar a realidade, esta que sempre está em vantagem sobre o pensamento que dela se pode ter, e que uma obra científica digna desse nome deve saber questionar sempre todas as suas certezas, até mesmo as mais estabelecidas e, sobretudo, as mais seguras de si (1998, p.36).

Maturana (1998) aponta que o humano se constrói pela somatória do racional e do emocional, embora privilegiando o nosso pensar racional desconsidera que “todas as nossas ações tem um fundamento emocional”, inclusive, colocando esta interferência, como um limitador do pensar racional.

Quer dizer, ao nos declararmos seres racionais vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano, e não damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional (1998, p.15).

Na perspectiva de romper com este fracionamento, e buscar uma visão que ao invés de parcializar, busque uma visão multidimensional, abrangente e complexa, a Geografia traça um novo olhar. É nesta perspectiva que defendo, o trabalho vivencial, como possibilidade de aproximar-se desta trajetória.

No trabalho do Prof.^o Ademir ele ressalta:

O que eu não me canso de fazer, o que eu gosto de fazer, porque a minha concepção de ciência é justamente resgatar isto com eles. Quando eu disse que trabalhei com o projeto piloto da 4^osérie, eu vi isso, por exemplo, eu dizia para eles assim, observa no teu caminho o tipo de habitação que tu vais encontrar, era um bairro que mesmo dentro dele tinha diferenças. Na rua tal que vem o João, tem calçamento ou não, o tipo de casa é igual à Maria, que vem de um outro lado da Vila Nova. No início eles não tinham isso, quando eu comecei a fazer, eles começaram a se dar conta. Eu não me importo em fazer isto com aluno do 1^o ano, da 7^o série, do 3^o ano, não me importo de resgatar. Se tiver que resgatar dez vezes com o aluno, eu faço, no somar. Dele ter esta concepção espacial ele vai ampliando o horizonte do lugar. Hoje eu consigo entender mais, há um tempo atrás eu fazia isto empiricamente, hoje conceitualmente eu consigo entender melhor, esta questão do lugar.

Lembrando Morin:

O ser é capaz de considerar racionalmente a realidade que o cerca. Mas o princípio da racionalidade só dá uma radiografia da realidade; não lhe dá substância. A realidade humana é o produto de uma simbiose entre o racional e o vivido. O racional comporta o cálculo, a lógica, a coerência, a verificação empírica, mas não o sentimento de realidade (2002a, p.121).

Será a partir destas interações, que poderemos inserir o diferencial de um olhar sobre o vivencial. Isto me reporta a Prof.^a Roselane:

Na saída de campo a gente percebe que o aluno consegue interagir melhor. Então estava observando estes dias a Guarita de Torres, ela sem aluno e ela com aluno. Há uma diferença fundamental da ambiência. Porque a Guarita de Torres sem aluno não tem interação e aquelas pessoas que passam, elas passam como turistas e o olhar delas sobre a Guarita é um. Quando eu levo os meus alunos lá e explico que lá existiu um antigo deserto, que ali era a boca de um grande vulcão, que foi um dos derrames vulcânicos maiores que a história geológica já teve, ele olha a Guarita com uma outra expressão, ele lê a Guarita diferente. Então eu acho que a saída propõem ao aluno uma nova leitura, que não é uma leitura que tem na sala de aula. Em sala de aula a gente chama a atenção dos alunos muito, e em uma saída de campo, eu faço com cem, cento e poucos e não chamo atenção, dificilmente eu chamo a atenção de um aluno. Eu acho que essa interação que ele tem com o espaço gratifica bastante.

A atividade de campo passa a ser um momento de construir e compartilhar o novo com o aluno, aproximar o conhecimento teórico, lógico, ao experienciado, ao empírico. Como também dá sentido e prazer ao fazer pedagógico, a que se propõe o educador. Segundo Morin:

A aprendizagem da vida deve dar ao mesmo tempo a consciência de que a 'verdadeira vida', para retomar a expressão de Rimbaud, não é tanto nas necessidades utilitárias, às quais ninguém pode escapar, mas na expansão de si e na qualidade poética da existência, que viver necessita ao mesmo tempo de lucidez e de compreensão, e mais latamente da mobilização de todas as aptidões humanas (1999, p.59).

Ao buscarmos respostas racionais para uma existência que se entrelaça e tem suas raízes no sensível, esta visão rapidamente se esgota, e mostra sua incompletude quando tiver que dar conta de explicar estruturas complexas. Maffesoli assinala que:

É preciso compreender que o racionalismo, em sua pretensão científica, é particularmente inapto para perceber, ainda mais aprender, o aspecto denso, imagético, simbólico, da experiência vivida (1998, p.27).

Buscando suas próprias interrogações, propondo:

É preciso saber desenvolver um pensamento audacioso que seja capaz de ultrapassar os limites do racionalismo moderno e, ao mesmo tempo, de compreender os processos de interação, de mestiçagem, de interdependência que estão em ação nas sociedades complexas (MAFFESOLI 1998, p.37).

Como podemos romper com esta redoma, racionalizante e simplificadora que normalmente nos aprisiona?

Percebo, nos relatos de todos os entrevistados, o sentido prazeroso que os alunos transparecem, independente da faixa etária, quando lhes é proposto uma saída do espaço escolar. Maturana (1998, p.15) aponta, o significado de emoções tendo em vista as “disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos”.

Será dentro desta perspectiva, que considero importante o sair do espaço escolar, mais formal, papéis definidos, cadeiras ordenadas, para um local que nos permita o desfrutar emoções, compartilhar, cantar, rir, quem sabe proporcionar um novo olhar ao que já está dado.

Olhar diferenciado, até mesmo para o nosso colega, que brinca, que “assume papéis”, cantar, contar piadas, ou até mesmo dando boas contribuições ao trabalho, que é o princípio que fundamentou aquela saída.

Dessa forma, nos abre a possibilidade de:

Estando sob determinada emoção, há coisas que podemos fazer e coisas que não podemos fazer, e que aceitamos como validados certos argumentos que não aceitaríamos sob outra emoção (MATURANA, 1998, p.15).

Esta reflexão se revela na fala da Prof.^a Roselane quando relata:

O que eu acho importante é que propõem ao aluno uma integração, que a sala de aula não propõem. Pode fotografar o ônibus, alunos que nunca se envolvem com atividade, eles estão em pé, estão dividindo lanche, eles estão cantando.

Percebo que estes alunos ampliam os seus espaços de convívio e se abrem com outros colegas, anteriormente bastante distanciados. Ficam surpresos quando nós professores estamos abertos nesta troca igualitária de papéis. Nos ver e ouvir cantar, dançar, rir das suas piadas e brincadeiras quebra, muitas vezes, um certo distanciamento na relação professor-aluno, que na sala de aula muitas vezes, nem é percebido. Os alunos ficam surpresos ao sentirem esta aproximação, este compartilhar de emoções, igualmente com todo o grupo.

Esta situação também é notada no relato do Prof.^o Carlos:

O fato de eu organizar muitos trabalhos de campo faz que eu tenha um certo status, então eles vão envolvendo também a figura do professor, eles vão me procurar para ver se eu dou alguma idéia, eu tenho um envolvimento muito bom.

Na perspectiva biológica, segundo Maturana (1998), a partida inicial da vida dada por uma célula, tem que ser vista num processo dinâmico, que se encaminha refletindo suas diferentes interações, seu processo histórico constituinte, no qual cabe aos “agentes externos” desencadear modificações estruturais presentes nesta. “O amor não é um sentimento, é um domínio de

ações, nas quais o outro é constituído como um legítimo outro na convivência” (MATURANA, 1998, p.33).

Cabe, a nós professores, garantirmos e estimularmos estas interações, enquanto espaço de trocas, que muitas vezes só se consolidará quando saímos do espaço escolar.

Ao analisarmos as relações que se estabelecem entre homem e espaço, temos duas variáveis indissociáveis; as características materiais que o constitui, e segundo Fischer:

Por outro lado, a ocupação de um espaço próprio através do desdobramento do seu corpo, que define o seu lugar e traça as suas fronteiras tendo em conta o ambiente (1994, p.39).

Assim as relações e interações do homem e seu espaço vivido vão estar fundamentadas também por relações afetivas, que poderão nos ser esclarecedoras, quando buscamos fazer uma leitura de um espaço que se construiu como fruto de relações e ações de sujeitos, que lá deixam registrada sua história de vida.

O espaço modela os indivíduos que em troca o modelam à sua maneira; deste modo, essa relação constitui uma linguagem que remete à condição de existência concreta desses indivíduos (FISCHER, 1994, p. 39).

Serão nestes espaços vividos que estarão calcadas a história de vida de cada um, conforme o Prof.^o Ademir relata:

Há vinte anos atrás, eu fiz um trabalho com a quarta série. Eram quatro turmas e eu fiquei com uma. Trabalhei o tempo todo com saída de campo e como eu queria fazer uma alfabetização geográfica, eu comecei da construção do caminho

de casa até a escola. Eles não tinham construído isto com eles nas séries anteriores, então não adiantava trabalhar com o Rio Grande do Sul, se eles não sabiam e não conheciam o contexto mais corriqueiro. Eu fiz com eles o bairro, quando fossem andar pela cidade, e eles andavam bastante de ônibus, descrevessem por onde passavam, ver as diferenças dos bairros para poderem ver a dimensão do espaço, como ele muda. Foi uma coisa incrível, do início do ano até o final, a concepção de geografia mudou completamente. Daí é claro a turma que eu trabalhei, eram quatro turmas, eu trabalhei com uma, era impressionante a diferença. Eles começaram pelo Rio Grande do Sul, claro eles não conseguiam construir nada, porque era uma coisa muito distante. Como eu comecei pelo bairro, pela cidade, depois eu fui indo até chegar o Rio Grande do Sul, eles conseguiram espacialmente ver como é o processo. Isso foi no início da minha profissão, eu levei isso para a minha vida.

Este espaço vivido, apresenta Fischer:

Investido por uma experiência sensori-motora, tátil, visual, afetiva e social, que produz, através das relações estabelecidas com ele, um conjunto de significações carregadas de valores culturais próprios. Desta forma as interações que se constroem, passam pelo campo do sentir, construções emocionais que terão que ser consideradas, para um real entendimento de ações e reações complexas, que se estabelecem como referência na trajetória de vida das pessoas e seu espaço de existência (1994, p.38).

Acrescentando, o autor descreve:

Um edifício será então apreendido e avaliado como a encenação de uma espécie de biografia social, de uma instituição e dos habitantes que o ocupam, do bairro em que se situa. Neste sentido, um espaço conta sempre uma história; individual e social; diz do grupo e ao grupo qual é a sua maneira de viver, de habitar, de trabalhar, de viver socialmente num lugar (FISCHER, 1994, p.38).

Será que a garantia de um espaço de vivência, garante um espaço de compreensão e entendimento do que está no nosso entorno?

Neste sentido, percebemos que muitas vezes é importante, segundo Maffesoli, encaminhar a um rompimento epistemológico:

É preciso saber romper com uma postura intelectual, em última análise bem conformista, que busca sempre uma razão (uma Razão) impositiva para além daquilo que convida a ser visto e a ser vivido. É preciso retornar, com humildade, à matéria humana, à vida de todos os dias, sem procurar que causa (Causa) a engendra, ou a fez como é (MAFFESOLI, 1998, p.47).

Romper com a exclusividade dos entendimentos e respostas, pautadas na racionalidade, para nos “banharmos” na valorização do sentir.

O sistema racional se constitui em cima de parâmetros construídos por nós, estabelecidos pela aceitação e construção, são segundo Maturana, (1998, p.17) “coerências operacionais derivadas de premissas fundamentais”. Se a diferenciação ou oposição parte da sua lógica formal, negando desta forma as bases do seu pensar e coloca em jogo a sua racionalidade existencial, certamente gerará uma “explosão emocional”, e certamente o conflito pautado nestes parâmetros seja eterno. Assim, é importante perceber o sujeito como construtor de sua trajetória, de suas subjetividades em retroação com o seu meio, e da mesma forma, olhá-lo sempre como algo inacabado.

Segundo Morin:

Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que todo o sujeito é potencialmente não só ator, mas autor, capaz de cognição/escolha/decisão. A sociedade não está entregue apenas e principalmente a determinismos materiais é um jogo de confronto/cooperação entre indivíduos sujeitos, entre ‘nós’ e ‘eu’ (1999, p.135).

Conforme o relato do Prof.º Carlos:

Não existe uma coisa que tu podes dizer, que esta é melhor do que aquela. Às vezes, uma coisa que pode parecer menos interessante para o professor, mas é mais interessante para eles. Tudo é possível, qualquer coisa a gente pode trazer para o conteúdo. O importante é que eles saiam, que eles conheçam outros lugares, que eles vejam outras coisas que despertem o interesse deles, isto que é importante. O lugar específico não é tão importante, às vezes pode ser uma saída no bairro, quando não se têm recursos e às vezes em um lugar mais distante.

Maturana apresenta:

A linguagem se constitui quando se incorpora ao viver, como modo de viver, este fluir em coordenações de conduta de coordenações de conduta que surgem na convivência como resultado dela - quer dizer, quando as coordenações de conduta são consensuais. Toda interação implica num encontro estrutural que os interagem, e todo encontro estrutural resulta num desencadilhamento ou num desencadeamento de mudanças estruturais entre os participantes do encontro. O resultado disto é que, cada vez que encontros recorrentes acontecem, ocorrem mudanças estruturais que seguem um curso contingente com curso desses (1998, p.59-60).

Desta forma somos seres potencialmente em transformação, pois estas mudanças estruturais se inserem em nosso cotidiano ao longo da trajetória histórica de cada indivíduo. Este respeito permite ver o outro como alguém que incorporou uma trajetória, uma ambiência.

Ao proporcionarmos situações aos alunos que favoreçam estas interações, não os ter como casualidade, mas como escolha de uma direção entre muitas, a própria escola introduz o aluno em um ambiente que pode proporcionar interações.

Quando estamos em interações recorrentes na convivência, mudamos de maneira congruente com nossa circunstância, com o meio, e num sentido estrito nada é obra do

acaso, porquê tudo ocorre num presente interconectado que vai se gerando continuamente como uma transformação do espaço de congruências a que pertencemos (MATURANA, 1998, p.62).

Desta forma, o Prof.^o Carlos relata:

As interações com outros lugares fazem com que eles comecem a ver o lugar aonde eles vivem, de forma diferente, então é fundamental, às interações são muito boas, eles observam muito, eles fazem analogias com a Restinga.

Estas interações muitas vezes vão acontecer em decorrência de algo que não estava planejado, mas por pertencer direta ou indiretamente àquela situação, ela pode eclodir.

Observemos o relato da Prof.^a Claudia, no qual exemplificou:

Canela e Gramado se conhecem como realidades de primeiro mundo, de realidade onde se tem tudo, se vive bem. E não é bem assim, tu tens uma situação de favelização, tu tens vila com infra-estrutura muito precária, que às vezes eles não se davam conta disso. Quem gera isso, quem fomenta, porque eles estão situados ali. Isso tudo, gerou uma outra discussão que foi muito importante, para dentro da geografia, que é o que eles não tinham e o trabalho de campo permitiu.

O inesperado tem que ser entendido não como algo aleatório, mas sim como algo que pertence àquele grupo ou situação, e a partir daí servir também como espaço de reflexão e mudança.

No projeto “painelas”, eu juntamente com os alunos, tínhamos traçado uma trajetória, anterior à visita da fábrica tínhamos uma palestra, uma funcionária da empresa iria nos esclarecer o funcionamento da fábrica, (Foto 10), e responder questões que os alunos teriam preparado anteriormente. A funcionária responsável apresentou um vídeo e no final abriu o espaço para as perguntas. Os alunos tinham como objetivo, buscar respostas, afinal o que teria por trás de uma painela. Eles queriam saber sobre matéria-prima, tecnologia utilizada, mercado interno e externo, mão-de-obra, enfim, lançaram a suas curiosidades. A funcionária ao se ver questionada sentiu-se, de alguma forma, fragilizada, e colocou, um tanto rispidamente aos alunos, que o seu papel ali não era de responder aquelas questões, e sim, restringir-se ao que eles tinham visto no vídeo. Os alunos a trataram como alguém que “não sabia responder”. Ela sentiu-se ameaçada frente ao confronto. Os alunos com milhares de perguntas não respondidas e do outro lado uma funcionária profundamente acuada. Bem, as regras foram mudadas e certamente, tínhamos que nos restringir a elas. Não poderíamos perguntar, somente olhar. E foi a saída adotada, a estratégia era buscarmos as nossas dúvidas no ato de observar, nas feições dos operários ao executarem suas tarefas. Como era o fazer? Criativo, repetitivo? Tecnologia utilizada, ambiente e o entorno eram “aconchegante” ou frio, formal? Assim, as respostas que iríamos buscar pela fala, buscamos pelo observar, pelo sentir. Sem dúvida foi uma experiência muito rica, o inédito foi apropriado, e dele se traçou uma nova ação.

“Ao mesmo tempo, nada do que fazemos ou pensamos é trivial nem irrelevante, porque tudo o que fazemos tem conseqüências no domínio das mudanças estruturais a que pertencemos” (MATURANA, 1998, p.65). Assim, ao mesmo tempo, que proporcionarmos um espaço de interações, também garantimos e valorizamos as leituras individuais.



Foto 10: Visitação a Fábrica da Tramontina

Conforme relata a Prof.^a Claudia:

Talvez o inesperado seja mais importante, do que, às vezes, aquilo que se planeja, porque é ele que, muitas vezes, vai gerar o foco e a questão daquele aluno. Eu vejo que o trabalho de campo serve para despertar o olhar, a curiosidade, então se acontecer o inesperado, é importante que aconteça para a gente trabalhar aquela situação, para a gente ver, qual a possibilidade que se pode tirar, o que a gente pode tirar daquela experiência, o que se pode melhorar. E acontece, sempre acontece.

Na compreensão destas interações é importante nos encaminharmos segundo Maffesoli:

Mais do que uma razão a *priori*, convém pôr em ação uma compreensão a *posteriori*, que se apóie sobre uma descrição rigorosa feita de convivência e de empatia. Esta última, em particular, é de capital importância, nos faz entrar no próprio coração de nosso objeto de estudo, vibrar com suas emoções, participar de seus afetos, compreender o complexo arabesco dos sentimentos e das interações de que ele está impregnado. Por isso mesmo, o observador social não tem pretensões à objetividade absoluta, não tem uma posição impositiva, não é o simples adjuvante de um poder qualquer que seja; ele é, simplesmente, parte integrante do objeto estudado, desenvolve um saber puro, um conhecimento erótico (1998, p.47).

Garantir o espaço e as contribuições dos alunos, e estes também poderem traçar caminhos, conforme o relato do Prof.^o Carlos:

Os alunos interagem organizando, isso já é uma coisa mais interessante, que eles organizam, isto dá para eles um gosto maior, porque são eles que estão organizando, eles que conquistaram aquilo, e eles gostam muito de saída a campo. Muitos alunos saem muito pouco do bairro. “Vamos nos divertir, vai ser lazer”, pode ser, mas tem que ter um outro sentido também, porque no espaço da escola também tem um sentido que a gente possa utilizar para facilitar a nossa aprendizagem. Eu sempre converso muito com eles sobre isso, o porque a gente vai lá, normalmente a maioria entende bem, que é uma coisa prazerosa e também pode trazer um outro tipo de ganho para eles, que é o conhecimento. Tem algumas regras que eles tem

que seguir, para que a gente, depois possa trabalhar na sala de aula aquilo.

Sobre isso o Prof.^o Ademir acrescenta, “normalmente, a saída tem sido bem direcionada. Quando a gente sai a campo, a gente já sai com as coisas pré-estabelecidas, existe um roteiro que o aluno recebe”.

As interações recorrentes só existem porque se constituem através de uma historicidade, em que para Maturana (1998, p.67) é abordado como condicionante da emoção, em que o amor se afasta da visão sentimento, e passa a ser valorizado como uma emoção “que constitui as ações de aceitar o outro como legítimo outro na convivência”.

O que podemos perceber é que fora do espaço formal, se torna ou se facilita uma mudança de uma atitude de rejeição, de não aceitação do outro, que culmina com a separação, a exclusão. Se encaminham a uma nova via de aceitação do outro, um caminho gerado por uma emoção, em que uma nova situação de aproximação e respeito ao diferente pode se consolidar.

Situação demarcada pela Prof.^a Roselane, quando nos leva a perceber a complexidade das relações que podem se estabelecer quando relata:

Os alunos são outros, a relação professor-aluno muda um monte, a relação aluno-aluno muda um monte. É totalmente diferente, por exemplo, eu canto, eles cantam, (tem um aluno aqui no Farroupilha que veio do interior, e a mãe dele nas primeiras reuniões chorava muito, porque como ele era do interior, lá do interior!), os alunos meio que rejeitavam ele, estava indo muito mal. Depois da saída de campo, a mãe veio conversar comigo e com a coordenação também. Sabe o que ele fez, eu estava declamando uma poesia, chamada “Mãe Velha”, e aí esse aluno pegou o microfone e declamou o “Bochincho”. Foi maravilhoso. Todos os colegas pararam até de comer e ficaram encantados. E a relação dele com a turma foi outra. A partir daquele momento ele foi respeitado. Então, a mãe veio dizer que ele chegou a essa conclusão também, que os colegas não o conheciam e ele era do CTG. Ele era famoso lá e aqui ele virou ninguém, um número, e de repente ele mostrou que pode conquistar pelas habilidades que ele tem, e a partir daquela declamação, daquela poesia, os

colegas ficaram encantados, queriam que ele repetisse, e ninguém riu dele, ele conquistou o espaço dele.

Maturana esclarece que:

O amor, como a emoção, que constitui o operar em aceitação mútua e funda o social como sistema de convivência.[...] O amor é constitutivo da vida humana, mas não é nada especial. O amor é o fundamento do social, mas nem toda convivência é social (1998, p.23 e 25).

Esta aceitação mútua, muitas vezes vai ser decisiva na trajetória de vida dos diferentes atores, tanto pela conquista de um espaço antes negado, como a própria reflexão da importância do convívio respeitoso com o diferente.

Ao mesmo tempo, a emoção pode encaminhar uma reação, por exemplo, quando esbarro em alguém: posso entender aquele ato como uma agressão ou como um simples acidente; quem vai ser o desencadeador do processo será a emoção. Como exemplifica Maturana:

As emoções não são algo que obscurece o entendimento, não são restrições da razão: as emoções são dinâmicas corporais que especificam os domínios de ação em que nos movemos. Uma mudança emocional implica uma mudança de domínio de ação. Nada nos ocorre, nada fazemos que não esteja definido como uma ação de um certo tipo por uma emoção que a torna possível (1998, p.92).

Porém, não podemos pensar que a emoção desencadeará algo puramente espontâneo, pelo contrário, temos que estabelecer a possibilidade da reflexão sobre ela, que encaminhe o pensar, como também a própria possibilidade do repensar a ação a partir da emoção.

Nem todas as relações humanas são iguais, pois temos diferentes emoções que vão refletir diferentes formas, diferentes “domínios de ações”. A indiferença, para Maturana (1998, p.68), se explica pela incapacidade de aceitação do outro como “legítimo outro na convivência”, não vendo-o em meu mundo. Esta inclusão, normalmente é pautada por uma proximidade “ideológica”, mesma tribo, afinidades no estilo das roupas, música, etc.

Enfim, convivemos socialmente em respeito a esta reciprocidade e o diferente passa a ser rejeitado, uma das possibilidades de abirmos para novos critérios, seria a mudança do espaço social. Diante destas considerações, poderemos lançar o entendimento da mudança de critérios, quanto a aceitação de sujeitos antes excluídos em sala de aula. Muito mais pelo amor, do que pela racionalidade, encontraremos esta possibilidade:

As relações humanas acontecem sempre a partir de uma base emocional que define o âmbito da convivência. Por isso, a convivência de pessoas que pertencem a domínios sociais e não-sociais distintos requer o estabelecimento de uma regulamentação que opera definindo o espaço de convivência como um domínio emocional declarativo que especifica os desejos de convivência e, assim, o espaço de ações que o realizam (MATURANA, 1998, p.74).

Na tentativa de romper com critérios pré-estabelecidos em sala de aula, afinidades muitas vezes pouco flexíveis, proporcionando democratizar, ampliar estes critérios para uma aceitação das diferenças, segundo Maturana, “um domínio de convivência no qual a pretensão de ter um acesso privilegiado a uma verdade absoluta se desvanece” (1998, p.75). Esta situação também engloba o próprio repensar de papéis que atribuímos a determinados sujeitos, lideranças, os falantes extrovertidos, que não “cumprem” o papel a eles delegados.

A Prof.^a Claudia relata, “nem sempre os que são mais líderes, são os mais responsáveis”, assim o grupo, muitas vezes, terá que repensar atribuições e

cobrar comprometimento, para que o objetivo proposto realmente possa se efetivar, dentro do grupo.

Observemos o relato da Prof.^a Claudia:

Quando eles dependem do outro, quando eu organizo os trabalhos eles ficam sempre em grupo. Daí no início eles escolhem um que é o mais falante, que tem mais espírito de liderança para encabeçar a situação, e não acontece, porque aquele que é o líder, mas é o relapso, é o que não faz, não vai, que no final acaba sentindo vergonha, então eles começam a exigir do colega, “não, mas tu tem que ir”, “tu chegou lá e não fez”, e ‘Ah professora!, fulano de tal tinha que fazer isso e não fez e agora como agente faz?’. Então eles lidam com estas situações e estes aprendizados são muito mais importantes, do que às vezes chegar lá e observar, descrever, completar as perguntas. A capacidade de olhar de interagir com o colega, eles vão ter que saber respeitar a pergunta que o colega quer colocar. Os questionários que a gente faz são coletivos, eu exponho uma situação X e a gente começa a construir juntos os questionamentos, aí a gente tira as questões, e aí, bom! Quem vai ficar com esta questão? Foi o fulano que disse, então ele fica encarregado, mas se isso não der certo, daí a gente vai ter que ver e foi isso que aconteceu.

O nosso objetivo, enquanto mediadores em um projeto, é buscar desafiar o aluno a um olhar mais aberto sob os seus critérios de aceitação do outro e de suas próprias verdades, tomando para si a possibilidade de gerenciar o imprevisto, na busca de uma solução dentro do grupo.

Maturana (1998) sustenta a existência de duas objetividades, o que ele denomina de objetividade com parênteses e a segunda objetividade sem parênteses. A primeira assegurando uma multiplicidade de verdades, no qual o sujeito participa da ação, rompe com a aceitação mútua:

Quando escutamos uma proposição explicativa ou uma reformulação da experiência e a aceitamos como explicação, o que aceitamos não é uma referência a algo independente de nós, mas uma reformulação da experiência com elementos da experiência que satisfaça algum critério de coerência que nós mesmos propomos explícita ou implicitamente. Depende de nós aceitarmos ou não uma certa reformulação de experiência a ser

explicada como explicação dela, segundo um critério de aceitação que temos em nosso escutar e, portanto, que a validade das explicações que aceitamos se configura em nossa aceitação e não independentemente dela (MATURANA, 1998, p.47).

A segunda, que toda a verdade é universal, independente do sujeito:

Operamos neste caminho explicativo aceitando que, em última análise, existe uma realidade transcendente que valida nosso conhecer e nosso explicar, e que a universalidade do conhecimento se funda em tal objetividade (MATURANA, 1998, p.46).

Freqüentemente consideramos a nossa verdade como única e legítima, não dando perspectiva do direito legítimo do outro de ter uma outra verdade. Assim Maturana apresenta:

[...] na defesa do caminho da objetividade-entre-parênteses nos damos conta de que a negação do outro e do mundo que ele traz consigo em seu viver não pode ser justificado com referência a uma realidade ou verdade transcendente, mas só pode ser justificado a partir das preferências do que nega. Por isto, toda negação do outro no caminho explicativo é uma negação responsável (1998, p.50).

Maturana, “pertencemos, no entanto, a uma cultura que dá ao racional uma validade transcendente, e ao que provém de nossas emoções, um caráter arbitrário” (1998, p.52), está aí a dificuldade de aceitação do fundamento emocional do racional, que a princípio nos levaria a uma total insustentabilidade de nossos argumentos. Maturana continua:

Acontece, entretanto, que o viver não ocorre no caos, e que há caos somente quando perdemos nossa referência emocional e não sabemos o que queremos fazer, porque nos encontramos recorrentemente em emoções contraditórias. É na possibilidade de buscarmos explicações via o caminho da reflexão, e nos darmos conta do fundamento emocional de todo

sistema racional. Isto se dá porque a operação de reflexão consiste em pôr no espaço das emoções os fundamentos de nossas certezas, expondo-os aos nossos desejos de forma que possamos conserva-los ou dispensa-los sabendo o que estamos fazendo (1998, p. 52-53).

Nesta perspectiva, diferentes olhares vão se dar, pois cada sujeito parte do seu experiencial e desta forma estará aberto.

Há múltiplos domínios de realidade, cada um constituído como um domínio explicativo definido como um domínio particular de coerências experienciais. [...] As explicações científicas não fazem referência a realidades independentes do observador (MATURANA, 1998, p.54 e 57).

O que temos que buscar com o aluno é a sua capacidade de refletir e questionar a suas verdades. O rompimento de uma visão simplificadora para, segundo Morin “iniciar na serendipidade, arte de transformar detalhes, aparentemente insignificantes, em indícios que permitam reconstituir toda uma história” (2000a, p.23), é a valorização e o resgate de um olhar sensível, em que detalhes aparentes, condicionaram todo um entendimento de uma situação complexa.

Para Maturana, ao traçarmos o caminho da objetividade-entre-parênteses, estamos determinando que:

Existem muitos domínios de realidades diferentes mas igualmente desejáveis, cada um constituído como um domínio de coerências operacionais na experiência do observador. E também me dou conta de que no caminho explicativo da objetividade-entre-parênteses uma afirmação cognitiva é um convite feito ao outro para entrar num certo domínio de coerências operacionais, e de que aquele que a faz sabe que existem outras afirmações cognitivas igualmente legítimas, em outros domínios de realidade, que o outro pode preferir. Neste caminho explicativo, as divergências revelam que aqueles que discordam estão em diferentes domínios de realidade, e que podem juntar-se ou separar-se como resultado de sua divergência, dependendo de quererem ou não permanecer juntos. Se não querem estar juntos,

a divergência resulta em sua separação responsável, e se querem estar juntos, a divergência se converte numa oportunidade para a criação de um novo domínio de realidade, também de maneira responsável (1998, p58).

4.1 Prazer e saber.

“O mundo em que vivemos é sempre e a todo momento responsabilidade nossa” (MATURANA, 2002, p.92).

Duarte (2001) nos leva a necessidade de resgatarmos o saber, concebido como “ter o sabor de” ou “agradar o paladar”, nos liga diretamente aos sentidos. Hoje utilizado com o objetivo de conotar um grande leque de habilidades, que estão interligados ao sujeito e às suas ações, desta forma, incorporado a ele.

Assim, educar para o sensível/saber sensível é resgatar este saber para nos contrapormos ao papel prioritário que tanto tempo foi dado ao racional, ao que é científico, enfatizando a necessidade de buscar um olhar em que perceba que:

A vida não se deixa enclausurar. Quando muito é possível captar-lhe os contornos, descrever-lhe a forma, levantar suas características essenciais. Assim procedendo opera-se conhecimento sem, por isso, praticar uma taxidermia que alfineta, cataloga e põe em ordem um corpus de objetos mortos. Paradoxalmente, tal respeito à vida movente é propriamente aquilo que, se for bem gerido, pode culminar num conhecimento mais completo daquilo que entende apreender. De certa forma é o acionamento de uma razão aberta (MAFFESOLI, 1998, p.47).

Temos que resgatar a capacidade de compreensão, acima de simples explicações. Estarmos abertos a sentir o outro enquanto sujeito, dotado de alegrias e tristezas, tentando romper com uma simples explicação lógica e

racional para aproximar, segundo Morin (1991) de uma racionalidade “que procura unir a coerência à experiência”. É o caminho em que se busca uma visão que mais soma, do que elimina. “Desenvolver e refinar os sentidos, eis a tarefa, tanto mais urgente quanto mais o mundo contemporâneo parece mergulhar numa crise sem precedentes na história da humanidade” (DUARTE 2001, p.14).

Hoje, cada vez mais, somos considerados e avaliados pelo que consumimos. A estrutura do consumo envolve ao tal ponto o nosso aluno, que rapidamente o que vestir, ouvir e fazer, pode mudar e aparentemente, se tornar contraditório a opção anteriormente feita. Estas opções definem e muitas vezes funcionam como passaporte de pertencimento ou não a determinada “tribo”, e a partir daí, se determina aonde sentar na sala de aula, com quem conversar e desta forma o respeito ao diferente será medido cuidadosamente. O resgate ao pensar e questionar nossas opções passa a ser fundamental.

Contribuindo nesta análise, Duarte pondera que ao analisarmos:

[...] a casa onde moramos, os lugares por onde caminhamos, aquilo de que falamos, aqueles com quem conversamos, o alimento que ingerimos e a maneira como ganhamos a vida, além de darem um sentido, de emprestarem um significado à nossa existência, também estão diretamente relacionados com o nosso corpo, com as nossas sensações, percepções e sentimentos (2001, p.75).

Nesta reflexão é ponderado o quanto o nosso cotidiano está fragilizado, o que o autor coloca como “crise dos fundamentos da vida moderna”. A perda da identidade da casa enquanto reflexo do nosso sentir, de um lado pela absorção dos valores utilitários, deixando de ser uma “extensão de nossas emoções e sentimentos, deixando de ser um lugar expressivo da vida de seus moradores e da cultura local” (DUARTE, 2001, p.78). Na arquitetura, o predomínio do uso racional e funcional, o que nos leva tanto a uma padronização das casas das classes mais abastadas, como as frias construções dos conjuntos habitacionais, para as classes populares.

Assim, de um lado as classes mais abastadas caem nos ditames de um ambiente moderno, útil, prático, mas também estéril, desprovido de qualquer personalização; ou no caso das pessoas menos abastadas, terão que se debater com problemas de privação do seu espaço, por ter que dividi-lo com tantos, ou ainda, por ter que se confrontar constantemente com situações de tensão, coletivizadas pela falta de privacidade. Ações como o caminhar, considerando-o como um ato de apreciação, de integração ao local aonde moramos, como ato de extensão ao sensível foi abandonado na maior partes das vezes por um ato mecânico de transportar o nosso corpo até o nosso compromisso ou é preterido por uma questão de segurança.

Duarte descreve que:

O exercício do passeio por ruas, jardins e praças do lugar onde se mora funciona, basicamente, como um processo de identificação entre o homem e o seu ambiente vital. Processo do qual resulta uma dupla identidade: primeiro, a de quem passeia, um indivíduo que, em seu caminhar, pode se reconhecer cotidianamente na paisagem, verdadeiro repositório de símbolos e marcos de sua biografia pessoal, e depois, da própria cidade, a qual, antes de ser um mero conjunto utilitário de ruas, mostra-se sobretudo como uma idéia e um sentimento no corpo de seus habitantes (2001, p.81).

Vivenciei esta realidade quando pedi aos meus alunos que descrevessem, detalhassem, o trajeto diário que fazem, da suas casas até a escola. A maior parte me disse, surpresos, não saber descrever o que existia, por onde passavam rotineiramente. Percebemos que o normal é o ir e o chegar, ações de admirar, sentir o cheiro, os sons. Visualizar diferenças nas tonalidades das cores são notados quando chamamos a atenção deles, e estes normalmente nos dizem admirados, “nossa eu não tinha percebido!”.

Quando o tão conhecido é desconhecido, a surpresa, relata o Prof.^o Ademir:

Eles não têm esta concepção. Aquele trabalho que a gente fez no Farroupilha no primeiro ano, isso significa dezesseis anos atrás, quando a gente chegou no centro da cidade, vários perguntaram, que prédio é este? O prédio era a Prefeitura de Porto Alegre, Eles nunca tinham ido à Prefeitura, nunca tinham ido ao Mercado Público.

No relato da Prof.^a Heloisa, também fica claro o papel mediador do professor, quando relata:

Tem que ser questionado, se não eles passam, tem que chamar a atenção, aguçar a percepção deles. Mostrar que por traz de uma paisagem tem toda uma dinâmica. Tudo tem que ser puxado, pois eles adoram trazer o conhecimento que eles tem. Um aluno pegou carqueja e mostrou “Oh! Minha avó toma chá de carqueja”.

Ao professor muitas vezes cabe, além de resgatar aquele olhar mais detalhado do que é vivenciado, garantir um espaço de valorização do cotidiano de seu aluno, pois ele também tem suas leituras, garantir este espaço de trocas e valorização é fundamental. Como afirma Duarte:

Deste modo, ao se afirmar a necessidade de educar o sujeito humano tomado no seu mais amplo sentido, isto é, estimulando também seu contato sensível com a realidade na qual se insere, tem-se em mente uma ação que o leve ainda a descobrir e a valorizar conhecimentos presentes na cultura onde vive e a redescobrir saberes que, por esquecidos, tendem ao desaparecimento (2001, p.176 e 177).

O aluno, muitas vezes, passa além de identificar o que esta sendo vivenciado com fatos de seu cotidiano, a lançar novas possibilidades, novas conexões, ao que esta sendo colocado. Quando a Prof.^a Roselane relata:

Eles acrescentam muito, eles me ensinam muito, depois do campo, as perguntas que eles fazem já acrescentam, “nós vimos uma duna antiga, e depois nós vimos à formação de uma duna, e eu fiz esta relação, mas fiz muito por cima, era muito vento”. Na volta, o aluno fez a relação completa, ele me ensinou coisas, o que eu posso ensinar e eu não tinha me dado por conta. Na seta aparecia a direção do vento, que levantava a areia. Ele me disse: ‘Oh Roselane! Essa duna vai se formar da mesma forma que ela se formou, mas tu viste que o alinhamento é diferente, porque aquela, o vento era assim e esta é assim’. Então são coisas que eu não tinha me dado por conta que eles trazem.

Este, na realidade é o conhecimento que realmente foi construído e tem significado, ele enquanto sujeito do processo, se apropriou e ressignificou o dado, este transforma o olhar do sujeito que transforma o objeto. Morin apresenta que:

Conhecer é produzir uma tradução das realidades do mundo exterior. Do meu ponto de vista, somos co-produtores do objeto que conhecemos; cooperamos com o mundo exterior e é esta co-produção que nos dá a objetividade do objeto. Somos co-produtores da objetividade. É por isso que fiz da objetividade científica não apenas um dado, mas também um produto. A objetividade diz igualmente respeito à subjetividade (2001, p.161).

Gradativamente, perdemos o que nos aproxima dos locais onde vivemos. Hoje, nos deslocamos com objetivos úteis, práticos, resolvemos coisas importantes na nossa sóbria rotina. Quando estamos em algum lugar, muito pouco nos damos direito à admiração, ao belo, ao que sensivelmente possa nos surpreender. Parece que continuamos reproduzindo o que há séculos atrás determinavam o “pecado do ócio”, hoje objetivado por “tempo é dinheiro”. Como o sensível não tem preço, nos restou, cada vez mais, preteri-lo para um tempo que nunca chega.

O ato de uma boa conversa, de uma alimentação que enaltecesse os nossos sentidos, pelo seu colorido, aroma, que nos levasse a uma degustação prazerosa, foi abandonado pelo rápido ato de ingerir algum alimento

industrializado, em que normalmente a prioridade é dada pelo prático, rápido, numa total padronização de sabores e odores ao que vamos gradativamente perdendo a sensibilidade do ato de comer. Acrescenta Duarte:

Embalagens vistosas, promoções, brindes e comerciais televisivos iludem desde a tenra idade esses pequenos consumidores, para quem o sabor da comida e o ritual mínimo que deve acompanhar a sua ingestão vão se tornando aspectos supérfluos e totalmente dispensáveis pela vida afora no que diz respeito à sua alimentação (2001, p.95).

Hoje, temos que refletir, que a estrutura comunicacional, interage massivamente no nosso dia a dia. Somos bombardeados de imagens, que nos condicionam ao que é bom ou ruim, nos remete a uma valorização e reprodução que são passadas pela imagem, em detrimento de algo realmente construído e experienciado individualmente, fruto do nosso ver, do nosso olhar e sentir. Pontua Duarte:

A visão, inegavelmente vem sendo estimulada de forma maciça nesta sociedade das imagens, a qual muitos qualificam, com precisão, de 'sociedade do espetáculo'. Contudo, é preciso notar-se o quanto essa avassaladora estimulação visual presente em nosso cotidiano não desenvolve verdadeiramente o olhar das pessoas, mas simplesmente o dirige e o condiciona para uma restrita percepção do mundo em que vivem. Uma percepção que, assim dirigida, desloca-se das coisas para a sua representação, isto é, o universo das imagens representativas passa a prender muito mais a nossa atenção do que a realidade em que nos movemos (2001, p.96).

A valorização da simplicidade muitas vezes pode desencadear uma outra perspectiva, ao que nos era anteriormente tão corriqueiro. No trabalho de campo que fizemos para o interior, os alunos tiveram que fazer uma análise, para a disciplina de Língua Portuguesa, do que seria a qualidade de vida, dos moradores de uma cidade do interior, frente à realidade de vida de uma capital. Algumas colocações são bastante instigadoras; “[...] Em Canela notamos uma


realidade muito diferente do que estamos acostumados. O contato com essa nova situação nos fez perceber que a realidade pode estar baseada na simplicidade, banindo-se os luxos e as futilidades” (Figura 5). “[...] Como está expresso na lenda do ‘mito da Caverna’, você só pode ter noção de como é sua realidade quando você conhece outra” (Figura 6). “[...] Isso nos fez refletir sobre o futuro, fez-nos pensar se nossos filhos ou netos terão a oportunidade de desfrutar das belezas e dos animais que hoje existem” (Figura7).

O ato de confrontar outras realidades e verdades, de refletir sobre a nossa ação frente ao meio, pode ser uma forma de pensarmos o nosso papel enquanto agentes de uma mudança. Duarte acrescenta:

Ver as coisas do mundo, portanto, consiste numa experiência, na medida em que elas se nos mostram presentes, portando-se frente ao nosso corpo. Já olhar uma imagem não possui este caráter inteiriço da experiência, dado não se pode alterar, frente a ela, distâncias e perspectivas em relação ao representado; isto, sem contar com os outros sentidos, que também se acham envolvidos numa verdadeira experiência, bem como as evidentes distorções do real verificadas em toda e qualquer representação imagéticas, seja ela obtida por que meio for (2001, p.97).

Na contra-partida deste turbilhão de imagens que o nosso aluno está inserido, tanto aquele privilegiado, que reproduz o consumidor em potencial, quanto aquele que transita pelo bordo deste consumo, buscando o produto similar ou até mesmo o produto que transmitira o seu protesto referente ao consumismo, ambos, não deixam de passar indiferentes, aquilo que só atingiria o seu sensível dos sentidos. Duarte frisa que:

O extremismo imprimido ao mundo das imagens, que começa a superar o mundo concretamente vivido pelas pessoas. Isto é: com atenção voltada quase exclusivamente para a representação das coisas, vamos nos tornando indiferentes e cegos para as próprias coisas (2001, p.97).

	João Silveira Nome: Pedro Gastaud	Turma: 2F
	Data de recebimento:	Data de entrega:

<u>Vidas diferentes.</u>	M
<p>Em Lancela notamos uma realidade muito diferente da que estamos acostumados. O contato com esta nova <u>situação</u> nos fez perceber que a felicidade pode estar baseada na <u>simplicidade</u>, deixando-se os luxos e as futilidades. É possível distinguir claramente a relação entre homem e terra na cidade e no campo: na cidade, o homem está mais preocupado com o seu próprio bem-estar, sem levar em conta os problemas ambientais; já no campo, o homem tem interesse tanto na sua vida particular como na natureza. Essa diferença de comportamento ocorre porque, no campo, o homem depende da terra para seus próprios sustento, e na cidade, não. A conclusão disso é que no campo a pessoa terá melhor qualidade de vida enquanto na cidade, a pessoa sofrerá com a poluição proveniente do deixar da sociedade com relação à natureza.</p>	

Figura 5: Vidas diferentes.


 COLÉGIO PARKOUILHA	Nome: Ralf e Luis Felipe Data de recebimento: 13/11/02	Turma: 2F Data de entrega: 13/
<u>O mito da natureza</u>		MARC CC
<p> Como é expressado na lenda do "Mito do Caverna", você só pode ter noção de como é sua realidade quando você conhece outra. Na nossa visita a Condeia, pudemos perceber o quanto a presença do homem modifica a natureza. Em regiões de grande concentração populacional e industrial como Porto Alegre, nota-se pouca presença da natureza, manifestando-se somente por meio de áreas verdes. Já em Condeia, na região do Parque do Capad, o meio ambiental permanece de um modo que nenhum arquiteto do mundo consegue projetar. Porém, na realidade mundial, deve haver estes dois tipos de lugares, pois nossa economia é gerada em torno das grandes cidades. Mas não se pode esquecer que a natureza é essencial, pois é dela que tudo se origina. </p>		

Figura 6: O mito da natureza.

Lobo Guará

O passeio ao "Lobo Guará" não imbuem-seu uma pouca leitura na nossa visão de mundo, apenas de passarmos o dia todo em contato direto com a natureza. Podemos constatar que, como já era de nosso conhecimento, as matas nativas são vítimas de enormes agressões e devastações. Na cidade também ocorrem estas agressões, porém aqui, é menos visível, pois tudo está mais modernizado. As consequências de tais maus tratos são árvores derrubadas, rios poluídos, animais mortos ou doentes e até mesmo alguns animais extintos. Isso nos fez refletir sobre o futuro, fez-nos pensar se nossos filhos ou netos terão a oportunidade de desfrutar das belezas e dos animais que hoje existem.

Figura 7: Lobo-guará

O sentido como alicerce de um processo cognitivo que desencadeie todo um processo de abstrações e significações da nossa trajetória de vida e de interações. De acordo com Duarte:

Emprestar sentido – ao mundo - depende, sobretudo, de se estar atento ao sentido – àquilo que nosso corpo captou e interpretou, de se estar atento ao sentido – àquilo que nosso corpo captou e interpretou no seu modo carnal. O sentir – vale dizer, o sentimento – manifesta-se, pois, como o solo de onde brotam as diversas ramificações da existência humana, existência que quer dizer, primordialmente ser com significação (2001, p.130).

Somos uma estrutura complexa, em que transita e integram sistemas orgânicos específicos, em retroação com conhecimentos e emoções construídas individualmente. A modernidade nos apontou a racionalidade como caminho prioritário, forjando uma desqualificação do saber sensível. Assim Duarte acrescenta:

É preciso, portanto, não apenas recolocar o sujeito humano no centro de nossas considerações, especialmente educacionais, mas ainda e principalmente alargar o conceito para que ele possa tomar sua real dimensão, transcendendo os estreitos limites iluministas e instrumentais que o faziam identificar-se, tout court, com a racionalidade científica e operacional. Na consideração e educação do sujeito, hoje sua dimensão imaginativa, emotiva e sensível (ou sua corporeidade) deve ser colocada como origem de todo projeto que vise a educá-lo e a fortalecê-lo como princípio da vida em sociedade. A sensibilidade do indivíduo constitui, assim, o ponto de partida (e talvez, até o de chegada) para nossas ações educacionais com vistas à construção de uma sociedade mais justa e fraterna, que coloque a instrumentalidade da ciência e da tecnologia como meio e não um fim em si mesma (2001, p.139).

Conforme experiência que relata o Prof.^o Carlos:

Os próprios alunos, apesar deles não terem formalmente, não serem especialistas em um campo do conhecimento, eles são especialistas do lugar onde vivem. Assim, quando fazemos uma saída de campo em um lugar que eles conhecem, muitas vezes, eles também nos ensinam muita coisa. Ao perceber que eles têm uma série de conhecimentos e que isto está contribuindo para os colegas e para nós mesmos, isso também acaba mexendo com a auto-estima, e com uma série de outras coisas que vão além da questão do conteúdo tradicionalmente trabalhado em sala de aula.

Duarte pontua:

Conhecer, então, é coisa apenas mental, intelectual, ao passo que o saber reside também na carne, no organismo em sua totalidade, numa união de corpo e mente. Neste sentido, manifesta-se o parentesco consangüíneo do saber com o sabor: saber implica em saborear elementos do mundo e incorpora-los a nós (ou seja, traze-los ao corpo, para que dele passem a fazer parte) (2001, p.127).

Duarte acrescenta:

Apetência, apetite, sabor, fruição, gozo, deleite: termos afins que, para esse insosso e inodoro conhecimento dito isento e rigoroso, significam apenas um lazer descompromissado ou o inconseqüente exercício de um prazer, jamais um orgânico processo de obtenção daquela sabedoria necessária para alicerçar uma vida plena. Mas o prazer do sabor é sobretudo, o prazer de se saber, de saber o mundo e a si mesmo. Revela-se como o fruir das qualidades, antes do pensar o mundo e a si mesmo. Revela-se como o fruir das qualidades, antes do pensar das quantidades. O saber sensível mostra-se, primordialmente, um ato prazeroso e, como tal, encarado com suspeição por todo aquele que pensa a educação como atividade estóica, dura, áspera, cinzenta e desprazerosa. 'O dever antes do prazer', reza antigo preceito, na certeza de que o dever (de aprender) há de ser incompatível com qualquer fruição prazenteira das coisas do mundo. Sensibilidade e objetividade, por conseguinte, só podem mesmo ser excludentes entre si desde este ponto de vista (2001, p.196).

Conforme o Prof.^o Ademir:

Se eles estão levando para vida que o espaço geográfico é mutável, e que hoje está mais rápido ainda, e que ele faz parte deste espaço e interage com este espaço, que ele ajuda a mudar ele, economicamente, política e socialmente, se ele vai levar isso para a vida, o que hoje eu não posso medir, eu me dou por satisfeito. Então profissionalmente eu estou realizado, acho que se no final, não a maioria, se ele sai no final gostando da geografia e tendo esta concepção, para mim está bom.

Há necessidade de se garantir o desenvolvimento dos cinco sentidos nos alunos, de forma que se rompa com a exclusividade da priorização do discurso teórico, para garantir o desenvolvimento do espaço vivenciado. “Sentimentos comuns: aquilo que o cotidiano nos proporciona por entre deveres, obrigações e prazeres de nosso dia-a-dia” (DUARTE, 2001, p.177).

5. O CONHECIMENTO OBJETIVO DO MUNDO, JUNTO AO CONHECIMENTO INTERSUBJETIVO DO OUTRO.

Uma verdadeira viagem de descoberta não é procurar novas terras, mas ter um olho novo (PROUST apud MORIN, 1999, p.115).

Na busca de uma maior coerência, na minha prática pedagógica, acredito ser importante estabelecer parâmetros no que se refere ao papel do conhecimento. Este não tem sentido quando pensado simplesmente como um saber acumulado, mas sim quando promove e transforma, o que está dado em uma nova leitura, na medida em que se utilize uma gama de competências. Estas, entendidas como a capacidade de um sujeito de mobilizar o todo ou parte de seus recursos cognitivos e afetivos para enfrentar uma série de situações complexas.

Morin (1998) afirma que temos que ver o conhecimento como uma busca da interação do físico, biológico, dentro de uma cultura, em uma sociedade histórica e humana. Todo o conhecimento depende das condições, possibilidades e limitações de nosso entendimento. É preciso encontrar o caminho de um pensamento multidimensional, que contenha uma dimensão individual, social e biológica, que irá integrar, formalizar e quantificar, buscando a contribuição das diferentes áreas para uma visão de cruzamento, de redes, consolidando a complementaridade e o antagonismo.

Nesta perspectiva, o conhecimento é visto como inesgotável, alimentando as incertezas, os enigmas, como desafio à mudança. O conhecimento como algo que mobilize o aluno, valorizando as suas representações prévias, não como verdades únicas e acabadas, mas potencializando um questionamento, desta forma o ajudando no entendimento de situações vividas. O Prof.^o Carlos relata:

A visão do aluno é extremamente importante, o professor tem que sempre partir da pesquisa, conhecer o que o aluno pensa a respeito do lugar onde vive, o que ele sabe dos conteúdos já sistematizados da Geografia. O conhecimento só se constrói a partir de referenciais prévios, que o aluno possui, se ele conhece e com certeza ele conhece. Porque ele não começa a aprender a partir do momento que ele entra na escola, já antes, ele já tem uma vivência, até nos anos anteriores. Se a gente conhece as referências que eles possuem, é muito mais fácil.

Visto desta forma, o sujeito e o objeto estão sempre em “tensão”, um modificando o outro, como resposta à sua própria resistência.

Entre os objetivos de diferentes estratégias utilizadas pelo educador, é importante que esta conduza o educando a participar nas atividades de aprendizagem, visando o aprofundamento e ampliação de significados. Conforme o relato do Prof.^o Carlos:

A escola é um lugar chato. Quem naquela idade, principalmente o adolescente, que tem aquela questão da sexualidade, da formação da identidade, quem é que gosta de ficar sentado cinco períodos, ouvindo o professor falando, mesmo que atividade tenha o intuito de ser mais prazerosa, aquilo é visto como uma quase obrigação é uma coisa cultural, os pais obrigam que tenham que vir. Uma série de cobranças, numa fase em que as pessoas não gostam muito de cobrança. O adolescente está numa fase de descoberta de muitas coisas, alterações até hormonais, muito grandes, que tudo lá fora parece ser mais interessante, do que estar ali dentro. Assim, sempre que tem alguma saída de campo, que tenha que sair da escola, eles adoram, eles têm que se dar conta de que nem tudo vai ser prazeroso. A gente também precisa de um certo esforço e que este esforço demanda um certo sofrimento, para que a gente

também desenvolva, também tenha uma certa maturidade emocional. Vivemos em sociedade, e em função disto temos que abrir mão de uma série de coisas que gostaríamos de fazer mas não podemos fazer.

Desta forma, deveríamos motivá-lo com uma atividade prazerosa, conjugando os seus conhecimentos prévios, traçando novos entendimentos, novas relações, assimilação e inserção do novo conhecimento sobre o que já temos. Fazer estas inter-relações e o aprofundamento destas, valorizando o potencial anterior, que o sujeito trás consigo.

Na sala de aula a mobilização se dá pelas diferentes trocas e relações entre os diferentes sujeitos que a compõe, professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno, conjugando as suas diferentes trajetórias, suas ambiências, seus conhecimentos prévios inseridos em um contexto que pode ser a sala de aula, a escola, sociedade, o mundo, etc.

Levantar questões relacionadas às suas experiências pode ser o ponto de partida, e também proporcionar o desencadeamento de uma multiplicidade de relações, conforme relata a Prof.^a Claudia:

A escola utilizou o trabalho de campo para fazer uma pesquisa sobre a comunidade. Pesquisa participante, levantar possibilidades, anseios da comunidade, levar para dentro da sala de aula para problematizar. Trabalhar com a identidade, auto-estima do aluno e do morador da Restinga, de trabalhar estas questões desde a escola de samba, até a questão do tráfico e da violência e utilizaram o trabalho de campo para construir uma proposta pedagógica.

Lançar o objeto, buscando aproximar e questionar as contradições entre a aparência e o real, gerar a busca de relações, aprofundamento, romper a aparência, “gestar” um novo conhecimento. Para Vasconcelos, “Ninguém motiva ninguém. Ninguém se motiva sozinho. Os homens se motivam em comunhão, mediados pela realidade” (2002, p.65). Nesta perspectiva, o trabalho de campo seria uma possibilidade de conjugar algo prazeroso, mobilizador, propiciado por

um ambiente de trocas de experiências, de ritmos, encaminhando desta forma, uma nova construção do conhecimento. Conforme o Prof.^o Carlos: “normalmente eles são mais participativos do que na sala de aula, eles se envolvem mais, porque normalmente é mais prazeroso.”

É importante considerarmos que podemos ter contato com fatos e estes não terem nenhum significado. Esta construção de significados passa por uma desacomodação de estruturas prévias, rompimento, diversificação, buscando novas conexões com o que está dado, desta forma, agindo como fermentadores de uma nova significação. Para isto é importante uma “lógica em potencial”, tanto da forma como é colocada para o aluno, como da sua própria constituição lógica da proposta. O aluno tem que estar aberto e motivado, o professor tem que criar estratégias, despertar esta busca, potencializar o “estar aberto ao olhar”, desta forma o aluno terá capacidade de ampliar significados e suas relações (redes), potencializando o caminho para novas conexões. Ao que refere-se o Prof.^o Adriano:

Quando tu propões uma saída de campo, tu tens que transcender isso, tu tens que fazer as relações que estão à volta, e isso é o trabalho difícil. A tendência é que os alunos vejam somente aquilo que está na frente dos seus olhos, eles não tem o exercício da percepção, da análise da paisagem, do que está por detrás dela.

Entre os diferentes caminhos que podem ser tomados pelo aluno, Coll (1994) ressalta três, o primeiro: os alunos encararem a atividade encaminhando um enfoque em profundidade, que se pautará por um alto engajamento deste, tendo como objetivo de relacionar, aprofundar seus conhecimentos prévios com suas novas experiências. O segundo: assumir um enfoque superficial, aproximando-se de um simples cumprimento ao que está sendo solicitado, predominando a memorização, a ação sem reflexão, sem dúvida não existe o motivador, não é uma ação significativa. O último enfoque: o estratégico, que tem como objetivo chegar ao máximo do aproveitamento, sugar da situação, planejar.

O que leva o aluno para este caminho, já que é esta a expectativa que temos enquanto educadores?

A trajetória, que cada aluno poderá fazer, será reflexo de uma multiplicidade de fatores, certamente parte de “ingredientes” individuais, que vão das subjetividades construídas ao longo das trajetórias de vida de cada um, diferentes formas de interações que este constrói com a proposta, como também na própria relação entre o professor, colegas, conteúdo, entre outros. Conforme relata o Prof.^o Carlos:

O professor nem sempre é o centro do processo, até no despertar o interesse do educando. Às vezes, tem coisas na televisão, na rua, que desperta e tu partes deste interesse deles. A gente tem uma certa utopia de que vamos fazer o aluno se interessar. Muitas vezes o interesse deles é produto de uma certa história de vida, e a gente tem que aproveitar isto também. A gente nem sempre tem que centralizar, às vezes fica um pouco desgastante para professor. A aprendizagem depende do professor, do aluno, do meio, são no mínimo estas três variáveis que influenciam, as estruturas que tu possuis, a visão e formação do professor, a disposição e as condições do estudante de aprender. Depende no mínimo destas três coisas, então nem sempre tem que estar centrado num ou noutro, uma boa estrutura vai ajudar, vai estimular o interesse, um professor bem motivado, que gosta do que faz, também vai ajudar, também de uma certa forma vai despertar o interesse. Um professor bem preparado, que conheça bem sobre aquilo que ele está ensinando, vai ajudar muito, mas nem sempre é isso. Depende também do estudante, das coisas que ele trás, dos interesses que ele trás. A partir daí a gente tem que relacionar as coisas.

Contrapondo-se a uma visão linear, Coll (1994) direciona a uma visão ampla de possibilidades, no qual pela grande variedade de fatores que podem compor uma interação aluno-objeto do conhecimento este autor descreve:

O sentido que os alunos atribuem a uma tarefa escolar e, conseqüentemente, os significados que podem construir a respeito, não estão determinados apenas por seus conhecimentos, habilidades, capacidade ou experiências prévias, mas também pela complexa dinâmica de intercâmbios

comunicativos que se estabelecem a múltiplos níveis entre os participantes, entre os próprios alunos e, muito especialmente, entre o professor e os alunos (COLL, 1994, p.155).

Presenciamos esta multiplicidade de interações na atividade de campo em diferentes situações, dentro do ônibus, caminhando, nas fotografias, nas brincadeiras, na descontração etc. Assim o nosso olhar vai abarcar um grande leque de ações e retroações, relatado por Coll:

Mediante o jogo das representações mútuas, das expectativas que são geradas, dos comportamentos a que estas dão lugar, do intercâmbio de informações, do estabelecimento mais ou menos explícito e de consenso das regras ou normas de atuação, em suma, mediante o jogo dos processos psicossociológicos presentes na situação de ensino, vai-se definindo progressiva e conjuntamente o contexto em cujo âmbito o aluno atribui um sentido ao que faz e constrói alguns significados, isto é, realiza algumas aprendizagens com um determinado grau de significância (1994, p.155).

A atividade de campo tem que ser percebida como uma possibilidade, que pode ser a entrada de situações diferenciadas. No relato da Prof.^a Claudia ela ressalta:

Na educação popular o trabalho de campo torna-se um grande motivador, para início de um processo, tu vais trabalhar um conceito. Em determinado tema ele é um instrumento que vai fomentar aquilo que a gente espera, de transformar aquele aluno num pesquisador, conhecedor da realidade dele, capaz de transformá-la.

Nesta situação o trabalho é encaminhado para uma reflexão do lugar, priorizando que o aluno veja-se como sujeito, que pertence e tem ação sobre este lugar.

No relato da Prof^a Claudia, quando coloca sua experiência na escola particular, ressalta:

Ele não se torna um motivador, às vezes ele é um item a mais, porque a realidade que, às vezes, eles se deparam, não se torna tão surpresa, não tem surpresa imediata, quanto àquela que se vê na periferia. Quando fomos ao Pólo Petroquímico, alunos da classe alta colocaram 'ah, mas eu conheço o Vale do Silício, nos EUA'. Eles já têm uma outra realidade, então aquilo ali não é sua surpresa, mas ela tem um outro significado.

Lançar a possibilidade da existência das diferenças, dos diferentes contextos que estas realidades podem estar envolvidas, perceber também estruturas, às vezes aparentemente semelhantes, refletindo em situações bem diferenciadas aos atores que a compõem, não deixará de ser um desafio.

No contra-ponto, o Prof.^o Ademir coloca, que para muitas questões, como por exemplo concepções espaciais, a classe mais abastada teria uma visão mais limitada, ao ponto que na periferia, ele relata:

A observação deles, a forma de observar o mundo deles é mais rica, observar a dinâmica da cidade, o dia-a-dia, como as relações acontecem, de que o custo do arroz em um supermercado pequeno é maior do que um supermercado maior, porque este faz mais estoque, então vale mais a pena. Embora eles saibam, que no supermercado menor eles podem comprar por semana e no outro não, porque a mãe e o pai dizem isto para ele. Eles sabem que mesmo que o tênis de marca talvez seja melhor, mas que eles não podem comprar, e tenham esta concepção do valor disso, por exemplo, eu podia trabalhar melhor com eles, a questão do valor do produto, em termos de marca, marketing, essas diferenças eu conseguia mais. Volto a dizer que hoje mudou muito. Com a década de 90 o mercado se ajustou, as pessoas falsificam, o mercado ficou mais ousado, se ajustou. A globalização, a questão do consumo, mundializou muito e as coisas ficaram meio iguais. Hoje talvez não tivesse muita diferença.

O professor desencadeia o processo, pois é ele que tem um objetivo, sabe aonde quer chegar, mas o processo levado à ação será fruto de novas interações. Desta forma, temos que pensar na possibilidade de situações não planejadas acontecerem. Esta alteração de rota é na realidade fruto de um conjunto, de uma situação, que rompeu com o planejado, a situação é inédita, é reflexo de interações de sujeitos únicos que estão interagindo em uma nova situação, existe um fazer, uma apropriação, o inédito não pode ser planejado anteriormente, ele será incorporado à trajetória, a vivência de cada um dos sujeitos, educando e educador, sendo fruto de contínuas interações e modificações.

Mesmo tendo a percepção e a importância do inédito, nem sempre este leva a uma mudança automática de ação. Conforme relata o Prof.^o Ademir:

Tenho que fazer, talvez, uma autocrítica, fazer uma inversão na forma de trabalhar, fazer da saída de campo um recurso pré, anterior, e aí não dirigir. Mas, é porque eu, hoje, com a concepção, com a questão metodológica, que eu tenho hoje, que não é da minha formação acadêmica de graduação, eu tenho que mudar, pelo menos experienciar. Eu não faria isso, por exemplo, com seis turmas, não é da minha postura de pessoa, de arriscar com um trabalho que pode não dar certo. Preferia fazer isso com uma turma, um projeto piloto.

Relacionando ao relato da Prof.^a Cláudia na sua experiência numa escola particular de Canela observamos:

Os trabalhos de campo foram grandes motivadores, de inclusive mudar a postura dos alunos. Fizemos uma atividade num lixão. Eles são alunos da classe média, média-alta, a escola tinha aquela preocupação de formação do sujeito. Ele se tornou um desencadeador, de uma mudança, inclusive dentro da própria discussão da realidade. A gente tinha toda aquela preocupação do vestibular, preocupação de conhecer conceitos, de se apropriar de um mundo, de conhecimento que faz parte deste universo, e ele tornou-se um motivador do contrário, de saber o quanto à realidade é importante e nos fizemos um trabalho para esse lixão.

Na perspectiva de estudar o lugar, ou priorizar o global, vamos perceber e desenvolver o olhar deste aluno, “despertar para o desejo de interagir” (COLL, 1994), levar a refletir sobre o nosso lugar no mundo, perceber que fazemos parte deste todo, embora carregados de toda uma identidade e de uma história, que é só dele.

Para a psicologia da aprendizagem, o sujeito estaria apto a conhecer quando “em estado de alerta”. Este tem que encaminhar um estado de prontidão como algo dinâmico, não importando somente o resultado, mas o processo e as diferentes interações com o meio social que podem daí decorrer, conforme nos aponta Vigostki (1994). É importante que o educador tenha a clareza da finalidade do trabalho, tenha “intencionalidade”, encaminhando o educando a uma desacomodação, um rompimento da apatia, “despertar o desejo”, sentir-se provocado, mobilizado, dando assim ao aluno, a responsabilidade pela construção autônoma do seu conhecimento.

Conforme a surpresa registrada pela Prof.^a Heloisa, “fui até o Itaimbezinho com um grupo de alunos de uma escola, 5º série e muitos já haviam ido para a Disney e não conheciam o Itaimbezinho. Ficaram deslumbrados, maravilhados”. A motivação, a sintonia com a proposta de trabalho, abrem canais de percepção e reflexão, proporcionando também um ambiente de interações e novas assimilações, ocorrendo assim aprendizagem. É importante considerar que nem sempre o determinante é a técnica utilizada, mas a mobilização do aluno, algo que envolve:

[...] seu pensar, sentir e agir. A construção do conhecimento não depende da técnica em si, mas do elo significativo que se estabelece, ou não, entre a ação do sujeito e o objeto que lhe é dado a conhecer (ação+significação) (VASCONCELOS, 2002, p.112).

Tendo claro a multiplicidade de fatores que podem interferir, o foco maior recairá, entre o aluno, o conteúdo de aprendizagem e o professor. Sendo,

que caberá a este propor e mobilizar o aluno, desta forma encaminhando uma estratégia que realmente possibilite esta retroação deste aluno. A estratégia, como no caso, a atividade de campo, pode ser percebida pelo aluno simplesmente como mais uma tarefa a ser cumprida e desta forma agirá no sentido restrito de responder somente aquilo que está sendo pedido. Conforme aponta o Prof.^o Ademir:

Eles gostam, mas acham um pouco trabalhoso, mas acabam fazendo, dentro da minha proposta. Eu acho, que em torno de trinta a quarenta por cento, faz como eu tinha imaginado, mais da metade realmente fazem, preenchem aquilo lá só para se ver livre do trabalho. Uma coisa que me frustra um pouco faz repensar que não seja o ideal, como eu estou conduzindo. Por que fica uma coisa que previamente já é estabelecida. Menos da metade faz bem, de acordo com os meus critérios, outra metade é para se livrar.

Como, também, este mesmo trabalho pode ser encaminhado de uma forma que passe a ser fruto de um desafio lançado pelo professor, mas traçado pelas diferentes interações e estratégias feitas e elaboradas por e pela ação do grupo.

É essencial considerar e garantir o espaço que priorize as subjetividades, suas interações, novas interpretações que eles possam compartilhar. A Prof.^a Heloisa coloca a importância de garantir um espaço de trocas entre o saber prévio do aluno, em interação com a proposta traçada pelo professor, quando relata:

Eles conhecem o território, ele é bem demarcado. Loteamentos que estão sendo vendidos ilegalmente. Sabem a casa e área, o valão todo cheio de lixo que pode transbordar, trazem o conhecimento empírico.

É fundamental que a construção do conhecimento se dê num trajeto em que garanta o compartilhar significados, e para isto, viabilizar-se é

fundamental o papel de mediador do professor. Encaminhar uma visão reflexiva entre minhas subjetividades e a concretude do objeto, em uma ação de recursividade, de não redução.

Vasconcelos apresenta:

A contradição é um elemento central, fundador do homem, e, por consequência, do conhecimento: o conhecimento é essencialmente um esforço para resolver contradições (2002, p.87).

A evolução do conhecimento do sujeito vai dando-se a partir da tomada de consciência da contradição entre o elemento subjetivo (sua representação, idéia, conceito) e o elemento objetivo (a realidade nas suas múltiplas determinações), na perspectiva de sua superação: “O caráter ativo da consciência humana (traduz-se) na superação da contradição que há na idéia entre sujeito e o objeto” (VASCONCELOS, 2002, p.87). Assim, a contradição se dá entre a percepção que o sujeito tem sobre o objeto do conhecimento, que não fecha com o que está sendo dado objetivamente pela realidade, cabendo, muitas vezes, ao professor, estimular as contradições das representações mentais que o aluno carrega, “negação como um momento de ligação, como um momento de desenvolvimento, que conserva o positivo” (VASCONCELOS, 2002, p.88).

Nesta perspectiva, a contradição deve ser vista, não como uma simples negação, mas com o potencial do “vir a ser” do conhecimento, desta forma objetivando o movimento, o rompimento da inércia do nosso educando. Conforme relato do Prof.^o Carlos:

Eles podem reproduzir o que tu disseste para eles, mas eles ainda não entendem, eles não conseguem enxergar onde tu moras. No momento que tu chegou na referência que eles conheciam, a partir daí eles vão conseguir entender, onde tu moras, vão conseguir chegar ali, porque é uma referência que eles já tinham. Mesma coisa com os alunos, a gente tem que saber o que eles já conhecem do lugar onde eles vivem, como a

visão que eles têm, porque tu até podes discordar daquela visão, e eles terem uma visão, até porque conhecem melhor, e a gente enxerga de uma outra forma. E de repente, eles têm que tentar confrontar isso, porque aí eu vou confrontar um pouco mais sobre aquele lugar onde eles moram, e ele também vai entender um pouquinho melhor sobre outras coisas, até para ter parâmetros e ter uma outra leitura do lugar onde ele mora. Então, é importante ter este confronto.

Temos que partir do quadro de significação do aluno, utilizar-se da problematização para encaminhar a diferentes análises, desta forma uma nova construção, sendo o professor o estimulador deste processo do refletir historicamente que encaminhará o trajeto de complementariedade, como também, a de novas verdades. Se o professor não interceder nesta confrontação dificilmente o aluno fará esta construção sozinho, não havendo assimilação não haverá conhecimento.

Segundo o relato do Prof^o Ademir quando afirma que muitas vezes não avaliaremos de forma tão rápida as modificações e interações dos alunos:

Eu já perdi esta preocupação que todo mundo vai aproveitar tudo. Hoje eu vejo que as pessoas são diferentes, os processos são diferentes, que o aluno não me traga o retorno, mas no futuro ele vai lembrar disto. Talvez isso seja muito mais uma construção para o futuro do que para o momento.

Segundo Vasconcelos:

O conhecimento não é imediato, a certeza não provém de uma leitura, de contato direto com o objeto externo. Não há um objeto inteiramente exterior se dando a conhecer, se mostrando (2002, p.89).

A atividade de campo é uma das possibilidades de propiciar o refletir, o analisar, integrar à parte ao todo, sendo colocado pelo educador através de um

processo de problematização e análise sobre o que ele irá vivenciar. Vasconcelos apresenta:

Se conhecer é estabelecer relações, o procedimento analítico é fundamental na elaboração do conhecimento. Visa aprender a matéria em seu vir a ser e em sua constituição íntima, bem como seus vínculos com a totalidade. Partindo de representação ainda imprecisa da mobilização, buscar-se-á uma compreensão mais concreta do objeto. A partir da representação originária começa sua ação - produtiva de conhecimento - a abstração, como momento analítico da razão. Trata-se de conseguir a reprodução do concreto por meio do pensamento (2002, p.94).

A elaboração do conhecimento se dá em forma de “espiral ascendente” (VASCONCELOS, 2002, p.95), movimento de ida e volta, aproximações sucessivas e mais aprofundadas. Formado pela união e separação de conceitos que vão de uma visão mais simplificada, que explica o essencial para uma visão que o lança a uma visão de mundo. É pela passagem do abstrato ao concreto, através das mediações que novas formas são inseridas para uma reconstrução da realidade. São as interações das partes ao todo, do todo dimensionando cada parte. O nosso objetivo é o entendimento das múltiplas relações do objeto com o todo, é o sucessivo ir e vir entre partes e o todo.

Nesta perspectiva, o que se quer com a atividade de campo é fazer com que determinadas situações locais experienciadas sejam valorizadas, mas também inseridas em um contexto mais complexo, explorando os diferentes vieses do conhecimento, para desta forma incentivar uma visão mais ampla da realidade. O conhecimento é gerado por uma aprendizagem ativa, sendo fruto da ação do sujeito sobre o objeto, que pode ser encaminhada e refletida em diferentes intensidades. O conhecimento como “ação do sujeito sobre o mundo”, apropriação através de relações e novas interações nas suas representações, cabendo ao educador provocar, fazer pensar, instigar as operações mentais superiores (VIGOTSKI, 1994).

A perspectiva da atividade de campo tem que estar inserido como uma proposta que seja significativa, em que haja interações entre os diferentes atores e que encaminhe à reflexões. Na realidade o que está em questão não é o fazer, mas o como fazer atividades realmente representativas, o que quero atingir e como pretendo atingir. Vasconcelos apresenta:

O aluno não vai conhecer só porque recebeu, através de seus sentidos estímulos (base material); isto é necessário, mas não é suficiente. A atividade intelectual não é uma simples receptividade amorfa. Ela possui seus procedimentos, que se sobrepõe, às impressões sensíveis, um certo poder de organizá-las à sua maneira, fornecendo-lhes os equivalentes necessários. Deve haver a atividade consciente do sujeito (2002, p.101).

Vasconcelos acrescenta ainda:

A relação do sujeito com a realidade é mediada por conceitos, que funcionam como pontes, trilhas, filtros; a própria percepção é marcada por eles (ex: cor, forma, peso, localização, seqüência, etc.). O concreto nada ensina se não houver esquemas de assimilação. (2002, p.102).

É na aproximação da bagagem concreta (conceitos), com a história do sujeito e a realidade, ambas fruto de interações sociais, que busca-se ampliar através da ação provocativa, da disponibilização propiciada pelo educador uma visão e uma interação do sujeito. Na experiência da Prof.^a Claudia:

Fazíamos, quase que periodicamente, o trabalho de campo. Visitávamos o comércio local, as redondezas. Onde fica inserida a escola tem um arroio, a gente faz um trabalho de campo para trabalhar as questões ambientais, já se problematizando o lugar vivido e os conceitos da Geografia, todos eles tirados desta realidade. O projeto tinha conceitos que eram a identidade, trabalhar a violência, a questão das territorializações, também a questão da saúde e da história da formação do bairro. Trabalho bem desta lógica, como existe este norte de juntar os conteúdos da Geografia do lugar buscamos trazer a riqueza do

lugar e problematizar este lugar e justamente construir os conceitos a partir desta realidade do aluno.

É a partir da formação de conceitos, quando confrontados com novas situações, que lançamos a possibilidade de ampliá-los e transformá-los. Assim a problematização servirá como processo desencadeador de um repensar, gerando muitas vezes um novo significado, um conhecimento dado sob novas hipóteses e possibilidades. As confrontações com novas situações, também podem ser desencadeadoras do novo. O Prof.^o Ademir aborda uma situação que planejou e criou uma expectativa, no qual os alunos já conhecessem o local visitado, e na realidade, não conheciam nem na atualidade. Sobre isso relata:

Então foi ruim para mim, porque eu queria fazer (contrapor), como era o Mercado Público, antes e hoje. Claro, eu levei fotos de Porto Alegre, que eu tinha, isso também me ajudou bastante, tinha fotos do mercado público, tinha bonde, então eles puderam ver isso depois, para comparar, eles viram na foto, mas outra coisa é ter tido a experiência, tu analisar isso diferente.

Assim, os alunos são estimulados a romper com o pensamento linear e fragmentado, estabelecendo uma “visão em redes” (REGO, 2000), um entrelaçamento a partir de diferentes conexões, considerando o conhecimento do aluno e sua possibilidade de não esgotá-lo. Exemplifica o Prof.^o Carlos:

O trabalho de artes, “Ida à Bienal”, falava sobre a questão da América Latina e já deu para relacionar com aspectos culturais, inclusive, ela (a professora de artes) me convidou para participar de uma discussão, com eles, na aula de artes. Eu não fui com eles, mas aproveitei o que eles já me relatavam. Eu falava de conhecimentos que eu já possuía e confrontava com que eles achavam, interpretavam. Eu acho que é bem legal quando são vários olhares, quando a gente conversa com várias pessoas diferentes e sempre o foco tem que ser o interesse do aluno. Despertar nele o interesse daquilo, para que ele possa se interessar por outras culturas, que desenvolva a tolerância com as diferenças, se interessar pela leitura, por uma série de coisas que possa instrumentalizá-los, para que eles elaborem novas leituras do espaço vivido por eles.

O aluno tem que estar mobilizado, querer, estar aberto, resgatando os conhecimentos prévios e o seu intenso repensar.

5.1 O lugar.

Somos, antes de mais nada, de um lugar. De um lugar que nos ultrapassa e cuja forma nos forma. De um lugar que se constituiu por sedimentações sucessivas e que conserva a marca das gerações que a modelaram e, com isso, se torna patrimônio. Todas as coisas pelas quais o lugar se torna lugar. “Ele nos une aos outros e provê a informação necessária a toda vida em sociedade” (MAFFESOLI,1998, p.101).

A descoberta do que nos envolve no nosso cotidiano, sem dúvida, passa por um exercício do olhar a nossa volta. O olhar e perceber o entorno, nos potencializa a refletir sobre ele, nos enxergar como sujeito ativo, e desta forma poder também transformá-lo. Assim argumenta Duarte:

A descoberta do mundo natural e a consciência do quão ligados a ele estamos, por mais urbana seja a nossa vida, começa pelo aguçar de nossos sentidos, pelo seu desenvolvimento e apuração no dia-a-dia em que se vive, do qual faz parte, primordialmente, o espaço compreendido entre os muros da escola e os de nossa casa, bem como toda a paisagem da cidade pelo qual nos movimentamos (2001, p.189).

A própria atividade de campo proporciona estas interações, nos remete a intensa possibilidade de trocas, potencializada pelo convívio com as diferenças, o que Vigostki (1994) coloca como zona de desenvolvimento proximal. Buscar as relações locais interadas com o todo, romper a aparência, encaminhando a um quadro conceitual, que quebre uma linearidade, assim será fruto de avanços, recuos e paradas. É importante não perder de vista a possibilidade de conviver

com o contraditório, proporcionando uma nova representação mental do sujeito, com objeto, rompendo assim uma visão simplificadora.

A Prof.^a Heloísa coloca sua experiência no Colégio Sévigné:

Eu não fazia trabalhos de campo muito longe. Na Usina do Gasômetro aproveitávamos a Bienal do Mercosul para visitar. Então como os alunos chegam na escola a pé, muitos moram ali no centro ou próximo, pegam ônibus, eles estão habituados a caminhar. Fomos ao cinema assistir alguns filmes, iam alguns professores, mas eles tinham aquela circulação, isso me chamou a atenção, como eles circulavam nas ruas, desde pequeninhos eles estão acostumados, desde as séries iniciais a sair, a conhecer o centro. Como eu aproveitava esse olhar pelo entorno da escola? Eles tinham, da história, como é que se forma a cidade, aonde foram os primeiros núcleos. Então eu entrava com uma outra visão, a parte física. Como era Porto Alegre no passado, 'isso aqui era alto, um morro, como deveria ser a vegetação desse morro', nós observávamos da própria janela o Morro da Polícia. Vamos à Rua Duque de Caxias, víamos que a ladeira cai de um lado, cai do outro, então era um divisor de águas, tudo isso era contemplado.

Duarte exemplifica:

Sei de cursos nas escolas que começam a descoberta da natureza primeiro explorando a cidade, com olhos e ouvidos atentos, e só depois é que vão para o campo. O despertar para a natureza depende da atitude que um observador leva para um lugar e não somente do lugar para onde vai o observador." (HILLMAN apud DUARTE, 2001, p.189).

A Prof.^a Heloísa relata que, "ao trabalhar com as migrações no Brasil eles saíam, entrevistavam os nordestinos que vendiam redes ali em volta, tinha muito camelô, o centro é riquíssimo, eles faziam entrevistas nas ruas".

A necessidade de garantir espaços de vivências é reforçada na visão de Duarte quando aborda:

De novo é necessário ressaltar: toda abstração teórica só se mostra realmente eficaz quando principia nesse fato concreto e irreduzível de nossa corporeidade e dos sentidos que animam. O vivido, o experienciado, o sentido, é aquilo que apresenta para ser pensado; e sempre e com muito mais força durante a infância e a adolescência, quando ainda não se acha arraigado em nós esse compulsivo da abstração desencarnada (2001, p.190).

Importante considerarmos que o conhecimento se entrelaçara entre a mobilização, a construção e uma expressão de uma síntese, rompendo com uma visão de etapas, pois podem ocorrer em conjunto.

A Prof.^a Heloísa ressalta:

Fazer que o aluno pesquise, não fique reproduzindo conhecimento na qual eles não participaram, conhecimento que não vai ter significado nenhum, aquele conhecimento que eles constroem a partir de uma observação vai ter muito mais significado. A geografia tem de ser questionada e o trabalho de campo é a base, ele consegue fazer que o professor construa uma nova geografia junto com o aluno, e daí sim a geografia vai deixar de ser enfadonha, chata do jeito que ela é. No terceiro ciclo uma criança perguntou qual o ônibus que se pegava para ir a França?

Desta forma, o aluno sente-se estimulado. A simples possibilidade da saída do espaço escolar, já o faz. Dar sentido e valorizar coisas que pertencem ao seu cotidiano pode ser um passo a um olhar para si, aquele lugar que também o pertence.

Esta mobilização tem como objetivo o desequilibrar, acordar, lançar o objeto como um desafio, o sujeito parte de uma construção e uma representação do objeto conhecido, em um segundo nível de interação se estabelece relações, confrontos. O Prof.^o Adriano observa, que na volta dos alunos, após a atividade de campo:

[...] Tu dinamizas a aula extremamente, eles ficam mais eufóricos, agitados, e entusiasmados, começam a te questionar mais sobre este tipo de coisa, e aí tu percebes que o que eles vivenciaram,

até aquele presente momento, foi só dentro do ambiente de bairro, da cidade deles.

Através da ação do sujeito, ele busca relações cada vez mais complexas, sendo o educador o mediador, tanto do “decifrar” como na própria construção, sistematização e expressão da sua representação mental.

Na abordagem da Prof.^a Heloísa fica claro o laço mobilizador que reflete a atividade de campo:

Para eles, nem chamam de trabalho de campo, é passeio, eles são contemplados com o fato de saírem da escola com o professor, eles vibram, eles adoram. Aquilo marca os alunos, é maravilhoso. Tudo aquilo que eles aprenderam, depois se torna mais fácil.

A mobilização tem como objetivo romper uma fase de inércia para encaminhar o “ato de conhecer”, pelo desejo, curiosidade, afetividade, etc.

É preciso uma temperatura afetiva, uma espécie de catalisador do processo de construção do conhecimento, aquecer a relação para que possa ocorrer mais interação: disposição de energias físicas e psíquicas para o ato de conhecer. O sujeito só aprende dentro de um vínculo afetivo. O desenvolvimento é inaugurado pela afetividade e não pela inteligência; de forma análoga, a metodologia dialética começa pela mobilização (VASCONCELOS, 2002, p.60).

O aluno está acostumado, em sala de aula, a ver o professor como disseminador de verdades, e o seu papel enquanto tal é reproduzir esta verdade. Desta forma, temos que agir não só quebrando este papel de onipotência como também potencializar este aluno a se ver dentro do processo de construção de um conhecimento que é só seu, que partirá dele, da sua bagagem, da sua leitura do “nós-mundo”. Se o objetivo é a autonomia do aluno caberá ao professor ser o

mediador entre o educando-objeto de conhecimento-realidade, propiciando uma visão reflexiva no qual o sujeito tenha uma ação sobre o objeto.

Assim, a significação se dá a partir do vínculo que o sujeito tem com o objeto do conhecimento, estar relacionado, desafiado, motivado, despertando desta forma, no sujeito, a possibilidade de elaborar uma representação do objeto. As interações e trocas vão se dar mutuamente. No aluno, ao se ver como sujeito no seu mundo, e o professor, que também será “banhado”, por todo um novo conhecimento e uma experiência desencadeada nesta relação com seu educando.

O lugar visto como espaço do sentir, registrando felicidade e tristeza, assim apropriado por nós, pois faz parte da nossa história. Desta forma, é concebido como produto das relações entre o homem e a natureza, permeando diferentes significados ao longo do tempo, potencializador de uma identidade.

Ressalta a Prof.^a Heloisa:

O que é mais interessante neste trabalho é que a gente acaba aprendendo tudo de Restinga com a gurizada, acaba havendo uma troca. Nós descobrimos que a mãe de uma das nossas alunas é dona da “casa da sopa”, que fornece ‘sopão’ uma vez por semana, para as pessoas pobres. Forma uma fila, que chega a dobrar o quarteirão, de pessoas famintas que vão lá. Então nós estamos fazendo um trabalho de arrecadação de alimentos para doar. É uma troca que a gente acaba tendo com os alunos, que é muito importante e que traz novas idéias como trabalhar a geografia da fome, questões como o desemprego.

Lançando a possibilidade da apropriação de fatos cotidianos, podemos, juntamente com o aluno, transitar entre os fatos do local e percebê-lo como algo inserido em um contexto global, em que ambos retroagem, nas particularidades e na identidade de cada lugar.

O aluno construirá conhecimentos que pertenceram àquele momento. Instigá-lo a incertezas, a ver os elementos e as verdades como coisas mutáveis é

ver o mundo através da complexidade. Para Morin (1998, p.206) “A complexidade não é só pensar o uno e o múltiplo conjuntamente, é também pensar conjuntamente o certo, o lógico e o contraditório, e é a inclusão do observador na observação”.

A complexidade está presente nas relações estabelecidas em sala de aula, onde contrapomos o respeito entre os diferentes, ritmos e necessidades diversas, diferentes ideologias convivendo e tentando estabelecer uma proximidade entre o cumprimento e as exigências de um programa e de avaliações pré-concebidas pela instituição escolar.

O estudo do lugar passa a ser uma ferramenta na medida em que queremos que este aluno passe a compreender e a pensar a partir da decodificação do seu próprio espaço. Fica claro no relato do Prof.⁹ Carlos a necessidade de dar espaço para perceber as diferenças:

A Restinga tem lugares muito diferentes, tem uma classe média, filhos de profissionais liberais, onde tem uma estrutura urbana boa, e alunos onde não tem água, nem luz, pais não são letrados. São condições sociais bem diferentes e moram em paisagens e lugares com condições bem diferentes, daí eu consigo ver da onde eles vêm.

Entender as relações entre os diferentes atores e destes com a natureza é potencializar, também, a possibilidade de se ver dentro desta realidade, ser sujeito.

Como coloca Santos:

Os lugares são, pois o mundo que eles reproduzem de modo específico, individual, diverso. Eles são singulares, mas também globais, manifestações da totalidade–mundo, da qual são formas particulares(2000, p.112).

É o espaço-vivido com significações próprias, construídas através de materializações e emoções, em que o objeto e o sujeito fazem parte do mesmo processo. Ao decodificarmos o lugar estamos também lendo o mundo ali presente, se constroem juntos, não são simplesmente somatórios, mas retroação, que remetem a visão de pluralidade, de complexidade e articulação.

A análise feita pela Prof.^a Claudia tonaliza esta visão:

Alfabetizar em geografia implica em ler, interpretar e escrever. O que é escrever? É você deixar as suas marcas nesse espaço, que são repletas de uma dimensão política, econômica, cultural, e tudo mais. Fizemos um trabalho, montamos o mapa da Restinga. Um dos alunos falou, 'Bá professora! este mapa vale ouro!, vai ter neguinho que vai querer comprar esse mapa! 'Como assim?', coloquei, 'porque olha aqui ó! Os nego aqui da boca, vão querer dominar essa boca que vai dar pra cá'. A questão deles se enxergarem e traçarem os domínios dentro do local, a Restinga tem uma territorialização dentro dela muito forte, muitas vezes sendo um empecilho para os trabalhos de campo. Muitos deles, às vezes, não vão porque o deslocamento implica em uma questão de segurança.

Fremont apresenta:

Os lugares formam a trama do espaço combinações mais simples, banais mas também as mais fundamentais das estruturas do espaço: o campo, o caminho, a rua, [...] através dos lugares, localizam-se os homens e as coisas (1980, p.54).

Assim nos remete ao espaço-vivido, fruto da construção de sentidos, percepções individuais, construídos a partir da história de vida de cada um, feita de encantos e desencantos, ele é singular.

5.2 Transcendendo o lugar.

A complexidade nos encaminha também a não simplificação, desta forma temos que relativizar caminhos únicos. No relato da Prof.^a Claudia observamos:

A gente busca trazer a riqueza do lugar e problematizar, construindo conceitos a partir desta realidade do aluno. Às vezes, o que eu observo é que esta prática se torna enfadonha. O aluno, às vezes, se cansa de olhar para a sua própria realidade, por a sua própria realidade estar associada às questões degenerativas do lugar. Por exemplo, está associada à violência, ao tráfico, então, às vezes, ele se cansa de olhar para isso, ele quer olhar para um outro mundo.

Nem sempre, o pensar o lugar é o trajeto único. Temos que romper com uma visão simplificadora para uma visão complexa. Extrapolar o lugar é buscar uma reorganização de trajetos que devem romper uma visão de linearidade, que se esgota para um movimento incessante de ação e retroação sobre o dado, que deve projetar caminhos anelares.

No relato da Prof.^a Claudia observamos:

Nós fizemos um trabalho de campo com a Universidade, os professores receberam os alunos. Mostraram a UFRGS, o Museu de Paleontologia, e um desses meninos que tinha problemas seriíssimos com drogas, quando ele chegou na Universidade, ele apontou a Universidade e disse assim, 'professor é isso que eu quero para a minha vida'. Aquilo me deixou apreensiva. De uma certa forma, ele não conhecia outro lugar, ele queria aquilo, quando ele viu que haviam estudantes, professores, que estavam lá atendendo, ele viu uma outra possibilidade.

Lançar a possibilidade de olhar o mundo, para poder buscar novas formas de conceber o lugar.

Este mesmo aluno da Prof.^a Claudia continua:

‘Eu não sabia nem o que era o significado da palavra pesquisa’. E, ele através de um curso, ele poderia ir para Antártida, poderia viajar e conhecer outros lugares, ele ficou super-empolgado e isso ocasionou um choque nele, que inclusive o motivou a largar as drogas. É um exemplo, que é um, mas foi um. Ele deu um passo, ele traficava na escola. A escola pediu para que colocássemos ele neste trabalho alternativo, porque ao mesmo tempo que ele tinha essa relação com o narcotráfico local muito forte, ele é um adolescente muito afetivo. E a afetividade com ele, esse trabalho que possibilitou um resgate, abriu um canal, ele estava ali, num limite. O conteúdo, às vezes, nem é o mais importante, na realidade, o que é mais importante é esse trabalho sócio-afetivo, esse resgate com eles.

Maturana apresenta, como é que conhecemos?

Somos conhecedores ou observadores no observar, e ao ser o que somos, o somos na linguagem, e ao sê-lo, o somos fazendo reflexões sobre o que acontece. [...] Se não estamos na linguagem não há reflexão, não há discurso, não dizemos nada, simplesmente somos sem sê-lo, até refletirmos sobre o ser (2002, p.37 e 38).

Desta forma temos que provocar o nosso aluno, para que rompa o “estado contemplativo” ou da indiferença, em relação as coisas que estão a sua volta e mesmo quando nos referirmos àquelas comunidades que desconhecem outras possibilidades de ser ou de existir, temos que garantir e oportunizar o espaço da reflexão, do conhecer. Conforme o relato do Prof.^o Carlos e da Prof.^a Cláudia ao levarem os alunos no Museu de Paleontologia da UFRGS:

A outra aulna vai fazer vestibular agora no final do ano para Biologia, porque ela quer se especializar em paleontologia, ela estabeleceu aquilo como objetivo, por quê? Porque foi permitido um trabalho que fugisse um pouco no sentido do local, que possibilitasse um outro conhecimento, de uma outra realidade.

O Prof^o Carlos acrescenta:

A escola proporcionou que ela tivesse contato com uma coisa que estimulou, que desse algum sentido, para ela. Não sei se ela vai ser realmente paleontóloga, mas só o fato dela pensar em fazer isso, já faz que ela desperte outros interesses.

No caso dos alunos que não imaginavam o que o era mundo da Universidade, a possibilidade de pesquisa, provocando surpresa, comparações entre o espaço de existência e o novo. Temos que romper com a simples constatação do que estou vendo, “simplesmente vejo”, para estimular a busca de explicações dos fenômenos e da própria linguagem.

A criatividade está alicerçada na capacidade de desenvolver a sensibilidade como mecanismos de perceber uma melhora, diferentes possibilidades, algo mais onde ninguém o percebe, sem dúvida são formas desencadeadoras de outros processos mentais.

Duarte assinala que:

A educação do sensível, por conseguinte, significa muito mais que o simples treino dos sentidos humanos para um maior deleite face às qualidades do mundo. Consiste, também e principalmente, no estabelecimento de bases mais amplas e robustas para a criação de saberes abrangentes e organicamente integrados, que se estendam desde a vida cotidiana até os sofisticados laboratórios de pesquisas (2001, p.204).

O que me leva a refletir, a final, a atividade de campo permeia várias áreas do conhecimento, está claro e indiscutível. Porém, parece-me fundamental avaliarmos qual o papel e o espaço que, nós educadores, damos no respeito e na garantia de fermentar o sensível como bagagem individual do nosso aluno?

5.3 Um Olhar Sensível Sobre a Paisagem.

O que mais há na terra é paisagem. Por muito que do resto lhe falte a paisagem sempre sobrou, abundância que só por milagre infatigável se explica, porquanto a paisagem é sem dúvida anterior ao homem e apesar disso, de tanto existir, não se acabou ainda. Será porque constantemente muda: tem épocas no ano em que o chão é verde, outras amarelo e depois castanho, ou negro. Não faltam cores a esta paisagem. E não faltam ao mundo cheiros (SARAMAGO, 1979, p.11).

O lugar se mostra através da paisagem e esta é o resultado do processo de construção do espaço. A paisagem vista, parte da percepção de quem a vê, de suas concepções, construídas a partir das relações estabelecidas ou não. Ligada à cultura, com o objetivo de demarcar formas e composição ao visualizarmos a “superfície da Terra” (COSGROVE, 1998), no qual vivemos e transformamos.

Paisagem como algo captado pelo olhar, passa sem dúvida por um conjunto de formas, demarcadas por quem a vê. Historicamente, será utilizada como forma de captar a natureza, que passava a ser vista além mar, com amplos interesses de apropriação, legitimando desta forma os altos investimentos feitos, na exploração e apropriação do Novo Mundo.

Com fortes influências e absorção das regras estabelecidas pela matemática Euclidiana se estabelece o resgate da exatidão, através da perspectiva linear, que tem como objetivo assegurar a “ordem e a forma” (COSGROVE, 1998), ao que está sendo captado externamente. A cartografia passa, desta forma, a garantir a aproximação com a ciência projetando o uso racional do espaço. Estará presente na elaboração, planejamento e construções nas grandes cidades mundiais, como também, garantindo o sucesso na busca de novos territórios. Ações estas, que garantirão o sucesso na execução de

estratégias e de domínios, garantindo o “bom êxito” dos dominadores, quando em confrontos , com os dominados.

A geografia humanista, afastando-se da análise teórica-quantitativa, busca redirecionar os conceitos paisagem, região, território, lugar e espaço, adotados como objetos de estudo, aproximando o simbólico e o subjetivo, até então, desconsiderados enquanto objetos da ciência. Desta forma, fora dos estudos da geografia. Assim, os geógrafos humanistas se aproximam da filosofia dos significados, entre elas a fenomenologia e o existencialismo. Melo apresenta:

No enfoque da geografia humanista, todo ambiente que envolve o homem, seja físico, social ou imaginário, influencia sua conduta. A realidade é interpretada e os fenômenos são observados como parte de um fenômeno maior, integral, sendo a paisagem percebida pelo indivíduo não como uma soma de objetos próximos um ao outro, mas de forma simultânea. Neste sentido, a paisagem é apreendida de forma holística (2001, p.33).

Desta forma, o geógrafo humanista Lowenthal enfatiza que o papel da geografia era fazer valer os aspectos subjetivos na relação do homem com o meio, no qual Melo (2001, p.34) explica, “A superfície da Terra é elaborada para cada pessoa pela refração através de lentes culturais e pessoais, de costumes e fantasias”, na visão humanista que coloca o homem como centralizador da sua cultura. Sob caminhos diferenciados, a nova geografia cultural, representada pelos anglo-saxões, traça novas bases epistemológicas, buscando ampliar através de diferentes linguagens – heterotopia - (MELO, 2001, p.35), a simbologia da paisagem.

É importante ter claro, que mesmo que o professor esteja em um papel de mediador, o sujeito é quem vai construir o seu processo de significância a partir das suas relações sociais e suas subjetividades. Neste sentido, a Prof.^a Heloísa relata:

Subir o Morro São Pedro, conhecer a geografia do lugar, conhecer o sítio urbano do Bairro Restinga, como se comporta, para onde cresce o bairro. Trabalhar com a geografia do lugar, conceitos, orientação, localização. É no intervalo que eu converso com o professor e coloco o que eu gostaria, sugiro que tu sendo das Ciências poderia abordar botânica, tipos de plantas, eu já abordo a questão geográfica, Educação Física passa a trabalhar a questão da respiração, como subir o morro. Subimos o morro, foi maravilhoso. Os alunos puderam contemplar a expansão do bairro, observamos a vista de cima. 'Olha lá o Fórum!', prédio bem alto que fica na esplanada, 'lá é a quinta unidade!', eles comentaram. Tiveram aquela percepção daquilo que era tão grande para eles, lá em cima era tão pequenininho, viram numa outra escala, é genial.

É no traçado do olhar do sujeito que se constroem significados únicos, que pertencem àquela cotidianidade, àquela ambiência.

A nova geografia cultural busca considerar as diferenças, desta forma, rompe com a unicidade metodológica, a paisagem passa a ser vista sob diferentes abordagens, Melo (2001, p.36) apresenta, "o que temos que fazer não é tentar disciplinar as diferenças, mas aplaudir sua riqueza e celebrá-la". Contando com diferentes abordagens e interpretações apontam como unidade, a preponderância do processo cultural através do estudo das paisagens.

Esta passa a ser vista como espaço em que se desenvolvem inter-relações no plano histórico, político, social, cultural entre outros. Esta abordagem está vinculada a uma visão de paisagem social. Para Santos (1982), seria a composição entre os objetos naturais e pelos fabricados pelo homem, que passam e se somam através de gerações. Assim, os objetos naturais estão em uma relação de igualdade com os objetos sociais, a paisagem como algo que está sempre se transformando, adequando-se às novas exigências da sociedade, não existindo como um simples dado da natureza, mas vinculado e relacionado à sociedade.

Destacando Cosgrove (1998, p. 37), geógrafo inglês, propõe:

A integração entre o materialismo dialético e a apreensão da paisagem por meio de seu significado, pois considera que a paisagem deve ser analisada como resultante da forma como a sociedade a organiza a partir do modo de produção, dotando-a de significado”.

Defende a idéia de analisar o tempo como processo, fruto de interações entre “sujeito e objeto em termos de mente e mundo”. A cultura fazendo parte de uma estrutura histórica e desta forma, a análise da paisagem teria que resgatar e encaminhar uma visão de trocas entre paisagem, cultura e simbolismo. Destaca a importância da atividade de campo, o trabalho com mapeamentos, fazer e interpretar, como caminhos da compreensão dos significados simbólicos aí presentes.

A Prof.^a Claudia relata:

A Restinga tem sérios problemas, nichos bem demarcados, territorializados. Os nossos alunos de progressão, que são alunos mais velhos, eles não têm condições de estudar na escola da Restinga Velha, por causa das gangues, dos conflitos territoriais. Então eles vêm para a Restinga Nova, para o Larry (E.M. Prof^o José Larry Ribeiro Alves), o Dolores (E. M. Dolores Álvares Caldas), o Pasqualini (E.M. Senador Alberto Pasqualini), então eles vêm para um outro local. Mas isso não permite um acesso livre, um deslocamento escola-casa, então é interessante neste sentido, porque a gente percebe tudo isso, isso tudo é a riqueza, como é que a gente ia perceber estas coisas, se a gente não fizesse um trabalho de campo.

Ao mesmo tempo em que caberá ao professor oportunizar um espaço de vivência, ele terá que considerar e respeitar a construção das relações já estabelecidas, como também se embeber, se enriquecer destes conceitos que não estão escritos, mas foram construídos ao longo da construção histórica daquela paisagem. Cosgrove aborda:

Revelar os significados na paisagem cultural exige a habilidade imaginativa de entrar no mundo dos outros de maneira

auto-consciente e, então, representar essa paisagem num nível no qual seus significados possam ser expostos e refletidos (1998, p.103).

O simbólico, como possibilidade de reflexão, nos remete ao relato da Prof.^a Heloísa:

A história de vida se trabalha na nossa escola tipo maquete. Como que era a Restinga antes, como é agora e como vai ser no futuro. Foi muito interessante, alguns grupos montaram a Restinga no futuro com hospital da Ulbra, porque tem hoje um posto da Ulbra, arranha-céus, a verticalização do bairro. Foi tão interessante que a verticalização só se dá na rua principal, já na periferia, são casas, eles verticalizaram toda a Restinga, foi interessante observar isso. Os alunos têm aquela idéia futurística, aquela idéia de evolução de crescimento, outros imaginam até um cemitério. Nós temos uma aluna que perdeu um familiar, que ficou sendo guardada durante um tempo, porque não tinha cemitério no fim de semana. Então, depois ela foi enterrada. Então é interessante, eles trazem aquela aflição deles, necessidades, para uma representação espacial.

Assim, segundo Cosgrove (1998) existe uma diferenciação entre paisagem da cultura dominante e paisagens alternativas, pontuando na primeira uma leitura cultural hegemônica, se impondo como verdade única e a segunda encaminhando as particularidades de visões de diferentes grupos não-hegemônicos, desta forma, particulares, muitas vezes, não consideradas, são residuais. Elas podem ter um caráter residual que restaram do passado, emergentes, que antecipam o futuro e excluídas, mesmo quando ativas o são passivamente suprimidas.

O que transparece no relato acima, da Prof.^a Heloisa no que se refere ao olhar e as expectativas de uma população que constitui o lugar, mas não é o alvo hegemônico. Considerando também, no relato do Prof.^o Carlos a importância do refletir e repensar valores já estabelecidos, quando relata:

Por exemplo, a Restinga tem todo um rótulo de ser um bairro violento, este rótulo parte de uma determinada realidade, é

um bairro que tem problemas sérios de violência, só que tem outros lugares que tem também problemas sérios de violência. Mas, muitas vezes, a maneira como é colocado, como é noticiado, é de forma diferente. As pessoas acham, ah o Menino Deus, a Bela Vista não tem violência, tem assaltos, também é perigoso. Em alguns locais ninguém está seguro. De tanto eles verem no noticiário, determinado rótulo, a gente vai criando estereótipos, que vão criando preconceitos. Como a identidade está muito ligada ao lugar, porque a gente se identifica muito com o lugar onde a gente vive, tanto que, às vezes, a gente vive em um determinado lugar e a gente tem vergonha de dizer que vive naquele lugar, é como se a agente fosse diminuído por morar ali. O lugar faz parte da nossa identidade, porque o que nos diferencia e ao mesmo tempo nos identifica, então faz parte da nossa identidade o lugar. Então a gente tem sempre que valorizar o lugar onde eles vivem.

A reflexão feita pelos alunos quando se posicionam como parte excluído do conjunto da cidade, fica claro, quando a Prof.^a Heloísa relata:

Eles colocam que a cidade deles é a Restinga, não Porto Alegre, eles se sentem fora de Porto Alegre. Eu pergunto, qual o teu município? Restinga. Eles se enxergam fora, por causa da exclusão. Por exemplo, nós fomos ao cinema, eles se sentem acuados, quando eles vão para um lugar mais diferenciado, mais sofisticado, eles têm medo.

Podemos apontar que o sentimento de não pertencimento, também se reflete em um corte e numa representação espacial? O passado desta área não vai continuar ali presente, não seriam as rugosidades, que podem até mesmo se transformar, mas fazem parte de uma construção histórica, continuam como traços constituintes de uma identidade. O simbólico está inserido na sua construção cultural, embora muitas vezes não esteja aparente. Ao percebermos e decodificarmos os diferentes símbolos e rituais na paisagem nos potencializa o refletir sobre o nosso papel nesta estrutura social e cultural que fazemos parte.

Cosgrove (1998, p.95) enfatiza a necessidade de resgatar a visão de encantamento, pois “a geografia está em toda parte e ela existe para ser apreciada”. A geografia perdeu quando “baniu” os sentimentos, o insólito, as diferentes motivações morais, religiosas, políticas ou sexuais, pois sabemos que

estes são os balizadores, muitas vezes, de nossas ações em nosso cotidiano, assim negamos elementos que constituem a própria geografia, na medida negamos a possibilidade aplicativa de ver a paisagem humana como “expressão humana intencional, composta de muitas camadas de significados” (COSGROVE, 1998 , p.97).

Este resgate aparece lentamente na década de 70, feito pela aproximação entre as Ciências Sociais e da Geografia Humanista, como área de interesse, temos as problemáticas ambientais, os movimentos sociais como o das mulheres, entre outros. Cosgrove define:

A paisagem, de fato, é uma “maneira de ver”, uma maneira de compor e harmonizar o mundo externo em uma “cena”, em uma unidade visual”. Assim, considerando que implicaria em “1- um foco nas formas visíveis de nosso mundo, sua composição e estrutura espacial; 2- unidade, coerência e ordem ou concepção racional do meio ambiente; 3- a idéia de intervenção humana e controle das forças que modelam nosso mundo (1998, p.98 e 99).

É neste sentido que transparece, quando a Prof.^a Claudia:

Fomos ao Morro da Glória, a gente pode observar a Restinga, olhar a Restinga, e ver como é pequenininho, como era aquele espaço, se ver dentro dela, eles estavam fora olhando para aquela imensidão, como era grande, tem espaço para todo mundo, mas isso aqui é a Restinga.

Assim, muitas vezes, para rompermos uma visão pré-concebida do lugar, temos que sair dele, para refletir sobre ele, buscar ver novas verdades e interações. Será esta a trajetória para podermos nos ver, não como excluídos deste espaço, mas reflexo de todo um contexto, que envolvem relações globais, que cumprem e refletem situações que estão pautadas no geral, mas se mostram no local? Será que este sentimento de exclusão social não se faz exatamente por estarmos identificados e cumprirmos papéis concretos, que são formadores de uma dada situação, não excluídas dela?

6 LIMITAÇÕES, O CONVÍVIO COM AS DIFICULDADES.

Repensar, por conseguinte, as formas de obtenção do conhecimento e mesmo o entendimento do que seja ele, constitui um desafio da contemporaneidade, imersa nessa crise cujo substrato parece ser mesmo o ato humano de conhecer o mundo e a partir daí, nele atuar (DUARTE, 2001, p. 200).

Vivemos uma realidade massiva, que somada a ampla ação da escola, que reforça e prioriza um saber atomizado e intelectualizado, fomenta a formação de especialistas. Estes, vão interagir com uma visão de mundo mais parcializada e racionalizada, perdendo gradativamente, a sua capacidade de perceber-se vinculado a uma realidade sensível e totalizadora.

Ao analisarmos, mesmo superficialmente, o currículo escolar, constatamos como ele está engessado, preso a uma visão do conhecimento linear, reproduzido para sujeitos, que são considerados como etapas, dispostas nas séries, que respondem externamente pelo que se pressupõem necessário. Sobre isso o Prof.^o Adriano relata sobre a interdisciplinaridade:

É difícil em função de como os currículos estão organizados, às vezes, tem que modificar a tua organização em função de tu poderes trabalhar com outro profissional. Deveria-se pensar na base curricular, nas disciplinas, os planos de estudos, os planos anuais ou tri-anuais, eles teriam que já ser um indicador.

Resgatar a visão do sujeito como único, constituído de singularidades que o diferenciam, certamente sempre serão desafios a serem perseguidos.

Esta visão dá preferência a um parcelamento tanto do sujeito como do conhecimento, fomentando as especializações e a fragmentação. Esta posição é reforçada no processo de formação do educador, como relata o Prof.^o Ademir:

Na verdade a nossa formação, a minha foi na PUC (Pontifícia Universidade Católica do RS), o currículo do curso e a prática, o desenvolvimento do curso, ele é muito mais voltado para o lado da educação. Voltado, muito mais, para a área do ensino do que para a área técnica, não formou para este trabalho interdisciplinar. Mesmo a PUC, tendo a formação na educação, eu acho que ela não preparou para este trabalho interdisciplinar, mesmo tendo aquelas disciplinas de Prática de Ensino e Didática. A minha formação é final dos anos 70, uma época em que a minha formação também não propiciou. A formação acadêmica era bem diferente do que é hoje. Não conheço o currículo hoje das universidades, não sei bem como é isto. Na minha época não tinha esta proposta. Duvido que hoje tenha, vejo pelas pessoas que se formaram bem depois de mim, pela prática que eles têm, me parece que eles não têm isso muito claro. Acho que a universidade peca em várias coisas, sobre interdisciplinaridade ela peca.

Não tendo o intuito de discutir o conceito de inter ou transdisciplinaridade, mas considerando-os como forma balizadora de pensar, refletir e agir, dando conta da complexidade da ação em que aí se insere, adotando sempre a possibilidade de conjugar, não de tolher. Morin assim encaminha:

Meu empreendimento é concebido como integração reflexiva dos diversos saberes relativos ao ser humano. Não se trata de somá-los, mas de ligá-los, articulá-los e interpretá-los. Não se quer limitar o conhecimento do humano somente às ciências. A literatura, a poesia e as artes não são apenas meios de expressão estética, mas também meios de conhecimento. Há plena vontade de integrar a reflexão filosófica sobre o ser humano, alimentando-a com as descobertas científica, o que foi negligenciado pôr Heidegger. Também a integração recíproca da filosofia e da ciência deve ser repensada (2002, p.17).

Aliando as deficiências apontadas ao longo do processo de formação, acrescentam-se as dificuldades enfrentadas pelos educadores em efetivarem espaços de trocas com seus colegas, no sentido de busca de um diálogo integrador, partilhando as dificuldades e as possibilidades de junção e completude

dos diversos saberes. Dificuldades que passam somadas, muitas vezes, a sua própria formação, como foi colocado acima, ou pela falta de ver o conhecimento como algo integrado, fruto de uma formação que sempre encaminhou e priorizou “bons especialistas”. Conforme relata o Prof.^o Ademir:

Acho até que as pessoas têm vontade de fazer, mas na prática, não se consegue muito efetivar. Acho uma questão de formação, de interesse, têm uma série de coisas aí juntas, eu nunca avalei muito qual o motivo, mas eu acho que as pessoas não entendem muito bem o que é a interdisciplinaridade, parece que a interdisciplinaridade é cada um fazer uma parte no mesmo lugar, e não é isso. Não é trabalhar a mesma coisa, é trabalhar de forma integrada, está aí a dificuldade. Mas eu acho é que as pessoas não entendem direito o que é isso. É uma limitação das pessoas, pela falta de prática de discussão.

Acredito ser fundamental que a escola de hoje, no qual está formando, ou pelo menos abrindo espaço de uma formação, garanta uma possibilidade de busca e superação, destas dificuldades. A escola será o espaço de embate de conjugar um caminho, transpondo as dificuldades e lacunas encontradas pelos educadores, que vão buscar superar as deficiências da sua formação, num processo que aproxime novos caminhos e ações, antes não vistos. Lembrando sempre que qualquer processo de mudança só se efetiva quando a mudança se dá de dentro e de fora, quando nos auto-responsabilizamos e buscamos novas concepções que levem a um avanço. Conforme relato da Prof.^a Heloísa:

No Dolores Álvares Caldas (Escola Municipal), é uma escola que não fez o seu projeto pedagógico, é a maior da Restinga, mais de 2000 alunos. O lema é segurar o aluno em sala de aula, conseguir de uma forma mais estética prestar contas para a sociedade, se promove pouco aprendizado. Como a escola não tem projeto pedagógico, não tem uma linha a seguir, também não promove reuniões com todas as áreas, não há possibilidade de trocas, o que se faz é no intervalo. Eu converso com o professor de Biologia e coloco o que eu gostaria. ‘Tu poderias sendo das Ciências abordar, tipos de plantas?’, eu já abordo a questão geográfica, a Educação Física pode trabalhar a questão de respiração, como subir o morro e assim nestes momentos de intervalo promove-se uma integração, de uma forma muito superficial.

Será uma parceria que pode ser pressionada, quer pela escola, enquanto um dos espaços do fazer pedagógico, ou até mesmo pela pressão que o próprio corpo docente o faça sobre ela, como forma de garantir um espaço de diálogo e troca entre os diferentes atores aí envolvidos. Duarte aborda:

O que equivale a se afirmar que a busca de uma transdisciplinaridade, de blocos mais amplos do conhecimento, precisa começar na educação básica, no desenvolvimento de todas as possibilidades humanas de apreensão do real. Pessoas dotadas de maior sensibilidade e maior respeito pelas diversas formas do saber por certo haverão de tentar sua articulação e integração, seja no mais elementar cotidiano, seja numa atividade profissional. A transdisciplinaridade, antes de tudo, precisa engendrar-se em nossos corpos e mentes; precisa ser, no estrito sentido do termo, incorporada, o que é trabalho para uma educação bem mais abrangente do que aquela oferecida atualmente, cujo objetivo tem se restringido ao treino instrumental da razão (2001, p.202).

Será a reflexão de nossos paradigmas, um bom começo para pensarmos, como, porque, onde queremos chegar, enfim a nossa ação, enquanto educadores?

O papel de ação e reação do educador, buscando a legitimidade de espaços de discussões é relatado pela Prof.^a Heloisa:

O quanto é necessário questionar a direção para privilegiar espaços de planejamento. Promover reuniões de áreas, para depois promover reuniões entre áreas, para poder planejar. Tudo isso é favorável, o quanto temos que pesquisar, fazer com que o aluno pesquise, não fiquem reproduzindo conhecimento, na qual eles não participaram, conhecimento que não vai ter significado nenhum, aquele conhecimento que eles constroem a partir de uma observação vai ter muito mais significado e vai promover uma aprendizagem maior do que aquele conhecimento que é reproduzido, não vai ter significado nenhum.

Conjugar diferentes interesses, objetivos, superar a estrutura burocrática escolar, que mais serve para apontar problemas do que resolvê-los estão sempre presentes.

Reflexos das dificuldades encontradas se consolidam quando os educadores comentam sobre a atividade de campo, mas são unânimes em avaliá-lo como um espaço de legitimidade e compreensão na construção e reconstrução do saber. Conforme o relato do Prof.^o Carlos:

A proposta deste trabalho tem sempre o envolvimento de outros campos de conhecimento, até porque, para haver a interdisciplinaridade tem que haver a disciplina, então o professor que tem uma outra formação, um outro olhar, ele se especializa mais em outros campos do conhecimento, ele acaba sempre contribuindo e até trazendo coisas novas. Para mim também é uma aprendizagem quando eu vou com outros colegas da Biologia, da História das Artes, eu sempre aprendo muita coisa junto com isso. Fica muito mais enriquecedor, porque a gente confronta vários campos do conhecimento e o aluno sente isso também. Não fica aquela simples visão centrada em um único professor.

Assinala Duarte:

O que visa, de fato, é a um romper dos limites entre as formas parciais de conhecimento para a criação de saberes mais abrangentes e integrados, nos quais a razão possa exercer-se de maneira menos parcial e restrita (2001, p. 200).

Apesar da atividade de campo abrir possibilidades em qualquer área do conhecimento, ainda prevalece à Geografia ser a articuladora desta atividade. Como toda a rotina quebrada, é geradora de uma resistência, cabe, na maioria das vezes, acreditar, mobilizar e transpor. Esta resistência pode partir da escola, conforme veremos no relato do Prof.^o Ademir:

No 'Leonardo' (Colégio Leonardo da Vinci) existe pressão, por exemplo, eu não posso sair em dia de semana, não pode ser no turno inverso. O 'Leonardo' dificulta bastante, o diretor não faz questão que a gente saia. Teve, às vezes, alguns problemas, usaram drogas, usaram bebidas, então ele fica muito preocupado.

A dificuldade de compartilhar o mesmo tempo, com diferentes tarefas, no caso do Prof.^o Adriano, além de dar aula, tem que cumprir uma série de necessidades referentes ao cargo de coordenação. Assim coloca "sou coordenador e professor também, cada manhã que eu saio são vários pais que eu deixo de atender.

Sobre as dificuldades no partilhar, o Prof.^o Adriano acrescenta:

[...] que o sair interfere no mínimo em quatro disciplinas, nem todos os professores querem participar, tem prova marcada, alguns são acomodados, um pouquinho de cada coisa. Nós professores não estamos habituados, já a Geografia, ao longo do seu curso faz muita saída, mas a Matemática não. O próprio profissional que está inserido dentro do ambiente escolar, não tem esta característica de formação, de que a saída de campo é importante, ou não sabe nem o que é que está por detrás, como ele vai poder se inserir, ou dar importância?

O Prof.^o Ademir da mesma forma aborda:

O problema é quando tu saís com uma turma, tu vais deixar mais duas, tem que deixar trabalho para aplicar nas outras turmas, tu tens no mesmo dia, História, Literatura e Língua Portuguesa e aí tu tens que combinar o horário com as outras pessoas. Então a saída de campo inviabiliza um pouco para nós, eu tenho clareza disso, na prática ela fica difícil, porque a gente não vive sozinho, a escola não se resume na Geografia, se resume num todo, a gente não pode também fazer muitas saídas porque dificulta muito.

O Prof. Ademir complementa:

Eu faço muito pouco (atividade de campo), quando faço é só uma vez por ano. A gente, na escola, profissionais, nós não estamos sozinhos, quando a gente vai sair, tu tens que combinar um horário, tem que ter mais uma pessoa para ir junto, o ideal seria levar a metade da turma, talvez o tipo de saída de campo que a gente gostaria de fazer tu tens que ter um grupo menor. Tu saís com três turmas ao mesmo tempo, eu já fiz isso, aí tu tens noventa pessoas, não tem como trabalhar com eles ao mesmo tempo. Se tu saís com quinze é uma coisa, com noventa é outra coisa. Tem lugares que não querem receber alunos do Farroupilha, porque toda a vez que eles vão, eles aprontam um monte. Volto a dizer, eles levam muitos alunos.

Os embates entre nossas verdades estão presentes. A surpresa, a dificuldade de conviver com as possibilidades não racionalizadas, nos fazem resistir a abrir estes espaços. Conforme o Prof.^o Ademir:

Volto a dizer que os alunos têm que sair com uma coisa mais organizada, solta, vira uma bagunça, uma gandaia, se eu saísse com quinze talvez eu não tivesse que fazer a coisa tão planejada, não tão dirigida, com noventa é 'meio suicídio'. A estrutura que a gente tem de escola dificulta mais.

Segundo Morin:

O mundo físico do qual saímos não obedece a uma ordem submetida a leis estritas; também não está inteiramente entregue às desordens e aos acasos. É levado por um grande jogo entre ordem/desordem/interações/organização. As organizações nascem de encontros aleatórios e obedecem a um certo número de princípios, determinando a ligação dos elementos desses encontros num todo. Esse é o jogo do mundo (2002, p.27).

É na limitação de estabelecer que o conhecimento comporta também ousadia, em que o que pode ser considerado um erro, tem na realidade de nos

servir como um sinalizador, abertura de novas possibilidades e estratégias de aprendizagem, diferentes interações.

A dificuldade de possibilitar algo que não passe pelo nosso arbítrio, pode refletir uma certa imobilidade do educador, nos proporcionar situações em que se julga “arriscado”. Segundo relato do Prof.^o Ademir, “acho que a gente não faz por comodismo, tu vai te acomodando com o teu conteúdo em sala de aula.” Ao contraponto da possibilidade, quando o Prof.^o Carlos menciona:

No início gera alguns conflitos, que tem aquele negócio da escola, das turmas, mas como tudo que no início é diferente, começa sendo um pouco mais complicado, mas depois com um tempo eles vão aprendendo isso e convivendo melhor.

E acrescenta:

Eu acho que toda a saída com aluno, até uma voltinha em uma outra escola, uma volta na quadra, isso tudo contribui, a geografia não está na sala de aula, está a nossa volta, ela está no mundo. O espaço de sala de aula criado para a gente discutir, para a gente ver a geografia, enxergar temos que sair, se a gente ficar trancado em uma sala, nós não vamos ver a geografia, nem a vida.

Será que mais do que um ousado projeto, não temos que assegurar um “como olhar”, aquilo que pode nos parecer indiferente?

Será que mais que buscarmos o caminho da racionalidade, não seja fundamental abirmos a possibilidade de discutir o convívio entre o erro e a racionalidade? Conforme Morin:

Como o erro e a ilusão acompanham sem trégua a atividade mental do ser humano, a racionalidade está obrigada a operar continuamente para lutar contra eles; mas também sem trégua, a brecha aberta entre nosso espírito e o real é recoberta por nossos erros ou ilusões (2002, p.97).

CONCLUSÃO, ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Um rosto é um teatro onde atuam múltiplos atores, uma vida também. Cada um enfrenta descontinuidades pessoais na sua caminhada contínua.

Os outros moram em nós; nós moramos nos outros. Cada um contém a multiplicidade e inúmeras potencialidades mesmo permanecendo um indivíduo sujeito único (MORIN, 2002, p. 95).

Ao longo desta discussão foi colocada em um primeiro momento a trajetória da atividade de campo, priorizando esta como um dos recursos da própria Geografia. Mais do que sua importância, indiscutível, ao longo da história, os marcos fundamentais foram à forma metodológica, no qual estava inserida.

A questão metodológica se reflete nas diferentes dinâmicas concebidas, entre o sujeito e o objeto pesquisado, que ficou demarcada claramente, na trajetória percorrida pela Geografia. Esta foi marcada pela separação entre o sujeito e o objeto, pela neutralidade do pesquisador, aproximando-se lentamente, até chegar a se considerar o sujeito e o objeto dentro de um contexto de recursividade. Este entendimento reflete uma diferenciação adotada pelos educadores aqui entrevistados, com esta concepção anterior, de dicotomização. Desta forma, o sujeito aqui é visto como fonte geradora de um processo que é só seu e que será construído e reconstruído por ele, fruto de incessantes interações.

Na perspectiva traçada sobre o papel da atividade de campo, passa a ser inquestionável justificar a sua importância como instrumento pedagógico, nas diferentes áreas do conhecimento, inclusive na Geografia. Entretanto o desafio se dará, no como fazer. Algumas questões tendem a ser priorizadas, se repetirmos uma prática unidirecional que encaminhe respostas já dadas, que levem a uma simples reprodução de um saber produzido, então qual seria o papel priorizado?

A atividade de campo sendo abordada como possibilidade de construção, de busca, sob reflexo de interações dialógicas. Considerando que será a partir de signos construídos na trajetória de cada um, cabendo ao educador, o desafio de estimular e servir como mediador na quebra da resistência de uma visão monolítica que construímos do saber. Repensar, reinventar, conviver com possibilidades, explorar, apaixonar-se pelo que conhece. A simples saída do espaço escolar nada garante um real rompimento com as amarras de um saber unidirecional. Faz-se necessário resgatar o espírito humano do encantamento e deixar-se envolver, despertando o sentimento de pertencimento e ao mesmo tempo de estranheza, ação reflexiva em um circuito que se auto-organiza no indivíduo e nas suas interações cotidianas.

A atividade de campo como espaço de interações, entre os diferentes atores aí envolvidos, sendo o sujeito o verdadeiro agente do seu processo. Ação dialógica da ação e do pensar. Este englobando, a intenção transformando a maneira de ver o que está dado, tendo o pensamento como caminho de manter uma relação dialógica entre a racionalidade e a subjetividade. Conviver e estar aberto ao que não estava catalogado em nossas expectativas, garantindo o espaço da sua existência e a possibilidade de sua compreensão.

A criatividade humana como construção através da técnica-invenções, da estética-arte, intelectual-conceitos, do social-legislações, mas primordialmente priorizando a ação dos indivíduos. Necessidade de ver, pensar, reconstruir significados, dar sentido ao que lhe cerca, compartilhar diferenças. Importância do vivencial, das interações sociais. Ver o outro como instigador, estimulando a superação nas trocas das diferentes potencialidades.

O conhecimento que agrega o social, o cultural, o físico, o biológico que entre cruza todas as possibilidades, caminhando junto com o incerto, a dúvida, o contraditório, percorrendo uma trajetória em permanente mudança. Ao educador, passa a responsabilidade de fazer uso do conhecimento, da bagagem, as vivências que pertencem à trajetória de vida de cada aluno, para encaminhar e aprofundar novos significados. No entendimento, que é através da recursividade que encaminharemos o perceber as interações incessantes entre o objeto e o sujeito.

A atividade de campo como um momento de uma vivência que agrega prazer, a possibilidade de pensar o dado, traçando novas ligações, conjugando o erro como possibilidade de existência permanente e complementar a novas possibilidades de pensar o conhecimento. A racionalidade moderna dicotomiza, desagrega o trabalho do lazer. O lazer sendo à busca da alegria, do prazer vivenciado, uma boa viagem degustada como uma poesia. Não seria nesta aproximação do trabalho como ato que comporta poesia, como algo que contemple criação, iniciativa, afeição, a possibilidade de quebrarmos com toda esta rapidez e apatia, que envolve a nossa rotina, que tão pouco nos qualifica depois de um dia “exaustivo de trabalho”, como usualmente nos referimos, dia após dia em nossas vidas. Vivência esta, que estaria numa perspectiva de valorização, de ruptura, ao darmos, como colocou o Prof.^o Carlos, uma simples volta na quadra da escola com nossos alunos, e fazer desta, o foco desencadeador, de me ver pertencendo ao lugar, sujeito, ator e transformador da minha existência.

O educando ao se sentir engajado mobiliza-se e pode estar aberto a diferentes interações, brincar, cantar, fotografar, é também um estado poético que complementa a nossa racionalidade, considerado por Morin, como atividade lógica, técnica, colocada como estado prosaico, tem que ser garantido ou muitas vezes resgatado. Não somos eliminação, mas soma entre a prosa e a poesia. Pode estar no lugar, como espaço-vivido, engajado a trajetória de vida, não perdendo de vista a sua conexão entre mundo e o eu. Como também o pensar o espaço da existência conectado ao novo, o que a princípio pode ser somente uma possibilidade, seja o desafio, o véu motivador de novas significâncias.

A modernidade marcou o distanciamento entre o corpo (cérebro) e a mente, o saber racional distanciado da subjetividade, do sentir, como forma de garantir um espaço de credibilidade acadêmica. Temos que traçar possibilidades de romper com uma visão deste saber fracionado para uma visão multidimensional, resgatando o sentido prazeroso, reinventando novos caminhos, fruto de diferentes dinâmicas, interações que estimulem mudanças estruturais. Desta maneira, fazendo uso da Geografia como um dos caminhos de leitura da realidade, como cenário a ser refletido e transformado.

O sujeito como ator e autor de suas trajetórias, dos seus processos de cognição, cada um como construtor, influenciado e sendo influenciado pela trajetória do outro. Assim, a proposta é mediar situações que proporcionem e beneficie interações, o olhar e pensar o lugar do outro para entendermos o lugar a que pertencemos. Estarmos abertos ao não planejado, ver e conviver com o inédito como possibilidade e coexistência de interações recorrentes, aceitação e convívio com outras verdades, como estímulo a uma permanente mudança. É no espaço informal que estas situações podem ser favorecidas.

A valorização do que aparentemente possa parecer ínfimo, transformá-lo como Morin coloca, serendipidade, garantindo a importância e o pensamento em que as grandes construções estão alicerçadas, também em detalhes aparentes. Resgatar a capacidade de sensibilizar-se, rompendo com o olhar massivo sobre o dado, que rompa a rotina que nos cega e nos empurra a uma simples reprodução.

Sabemos que os limites são muitos, estes como foi apontado fermentam-se desde o processo de formação do educador, as limitações e dificuldades que as estruturas escolares nos impõem, a visão atomizada de mundo e conhecimento que se solidificam ao longo da trajetória de cada um. A formação do professor refletindo uma visão histórica, no qual também fazemos parte, que priorizou o parcelamento e um olhar isolado sobre nossas especializações, esta vivência muitas vezes estará sobre reflexo, na maior parte de nossas práticas, enquanto educadores.

Acrescentando a isto, temos a sombra muito forte da escola, que fomenta muitas vezes de uma forma velada a segurança de não nos colocarmos a risco, inovar, ousar podendo colocar em dúvida valores que a escola coloca como fundamentais para avaliar o trabalho do educador. Vencer conteúdos, que só são considerados trabalhados quando dados dentro do espaço formal de sala de aula. Planejamento rígido e cumprimento deste, domínio, segurança e garantias de que tudo aconteça sem sobre-saltos. A escola assume e não aprecia ver este papel socialmente assumido, ameaçado. Assim, o não fazer atividades colocadas como extraclasse passa a ser o normal, o risco passa a ser o fazer o “extra”.

Os educadores convivem com uma intensa sobrecarga, como reflexo de uma carga horária semanal pequena, tem que conciliar normalmente, o atendimento em mais de uma escola, tem várias turmas, atende inúmeros alunos. Dificilmente tem espaço e tempo garantido para discutir, partilhar com outros colegas, atividades conciliatórias, desta forma refletindo em uma insegurança e até mesmo desmotivados, para proporcionar um espaço inovador, que fuja do simples cumprimento dos horários, pré-estabelecidos como momentos estanques, entre uma disciplina e outra.

Na realidade, o próprio horário escolar acimenta o partilhamento das diferentes disciplinas, reforçando tanto no aluno quanto no educador esta compartimentação. O horário para cada disciplina cumprido no tempo e no planejamento traçado, que para ser rompido, necessita muito mais que partilhar o horário com uma mesma atividade. Superada a dificuldade de agregar os horários de outras disciplinas, tem-se que conviver com o envolvimento dos professores destas disciplinas, que muitas vezes, concedem o seu horário para a atividade de campo, porém muito pouco se envolvem, reforçando no próprio aluno uma certa descrença na possibilidade de pensar o conhecimento em uma forma mais inter-relacional.

A própria saída do espaço escolar normalmente vinculada a idéia de passeio, somente como um passa-tempo, desprovida da possibilidade de “conhecer”, “aprender”, “partilhar” e desta forma não tendo seriedade, é o

descomprometimento de simplesmente deixar passar o tempo. Temos hora de brincar, passear e hora de aprender, a escola reforça esta idéia e nos cobra em nossa prática. Desta forma, reforça a visão que não se possa fazer uma atividade de campo como conciliação entre aprender e prazer. Assim, o contra-ponto entre o fazer uma atividade extraclasse, correndo o risco de que se “algo der errado”, a pressão da escola será certamente implacável, ao passo que o não fazer selaria o reforço, o não se colocar em risco, perguntaria, por que fazer então?

Assim somando a visão da formação do educador, que carrega uma bagagem de compartimentação e posterior especialização, juntamente com uma estrutura escolar que coloca amarras para garantir o cumprimento de tempo/conteúdo, de ações pré-estabelecidas e resultados já condicionados por ela. Conciliar esta formação e conjugá-la com outras áreas do conhecimento, convivendo com a resistência a possibilidade para partilhar, de arriscar-se a sair fora do que lhe dá segurança, aos limites da sua disciplina, para aí nos lançarmos à escuridão de infinitas possibilidades, certamente isto é atemorizador.

É imobilizante, se olharmos por este viés e é com estas amarras que teremos que buscar alternativas que estão presentes nas diferentes práticas dos educadores. Caminhos estes, que podem estar presentes nos pequenos espaços que se dão ao longo das relações de aprendizagem. Será talvez na reconquista e no resgate do desejo, no duvidar, sentir a dor e o prazer, o ácido e o doce, no tato, na leveza ou na rusticidade, que podemos quem sabe reconquistar este ser múltiplo que cada um de nós carrega.

Ao lançar o desafio de uma prática que aqui coloco como vivência, acredito poder contribuir para uma real formação de um educando que, na sua essência, se faz como um sujeito completo, com desejos, sensibilidade e racionalidade, que a cada momento tem consciência no seu papel de legitimação e transformação da sua própria história. Esta vivência pode ser fermentada no despertar dos sentidos, que não estão garantidos no simples fato de rompimento com as paredes limitadoras da sala de aula, ainda que assim possam estar presentes como fantasmas, numa prática que na sua essência não deixou de reproduzi-la e tolhê-la.

BIBLIOGRAFIA

CALLAI, Helena Copetti. Et al. Estudar o Lugar para compreender o Mundo, in **Ensino de Geografia Práticas e textualizações no Cotidiano** CASTROGIOVANNI, Antonio (org.) . Porto Alegre: Mediação, 2000, pp.83-131.

CAMPOS, Neide Pelaez. A Construção do olhar estético-crítico do educador. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 20002.

COLLOT, Michel. Ponto de Vista Sobre a Percepção das paisagens. **Boletim de Geografia Teórica**, Vol20 (39): 21-32,1990.

CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação**. São Paulo: Editora Cultrix,1982.

CARLOS, Ana Fani. **O Lugar no/do mundo**. São Paulo. Hucitec, 1996.

COLL, César et alli. **O Construtivismo na Sala de Aula**. São Paulo. Ática, 1998.

COLL, César. **Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

CORRÊA, Roberto Lobato, Trabalho apresentado no Colóquio **O Discurso Geográfico na Aurora do Século XXI**, Florianópolis, 1996, (Inédito).

CORRÊA ,Roberto Lobato (org). **Paisagem, Imaginário e espaço**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

COSGROVE, Denis. "A geografia está em toda parte: cultura e simbolismo nas paisagens humanas". In: CORRÊA, R.L. (org.). **Paisagem, tempo e cultura**. Rio de Janeiro, EdUERJ, 1998, pp.92-123.

DUARTE Jr., João Francisco. **O Sentido dos sentidos. A educação (do) sensível**. Curitiba: CRIAR Edições, 2001.

FISCHER, Gustave. "**Psicologia Social do Ambiente**". Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

FRÉMONT, Armand. **A Região, Espaço Vivido**. Coimbra: Livraria Almedina, 1980.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. São Paulo: Editora Contexto, 1989.

GUATTARI, Félix. **As Três Ecologias**. Campinas: Papirus, 1991.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna. Uma Pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo:Edições Loyola, 1996.

KAYSER, B. O Geógrafo e a pesquisa de Campo. **Seleção de Textos n.11 Teoria e Método**. São Paulo:Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1985.

KELLNER, Douglas. Lendo Imagens Criticamente: Em Direção a uma pedagogia Pós-Moderna. In **Alienígenas na Sala de Aula**. SILVA Tomaz Tadeu (org.), Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995, pp.104-131.

LACOSTE, Yves. Pesquisa e Trabalho de Campo. **Seleção de Textos n.11 Teoria e Método**. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1985.

LAITANO, Gisele Santos, **Os Territórios, os lugares e a subjetividade: Construindo a Geograficidade pela Escrita no Movimento Hip Hop, no Bairro Restinga, em Porto Alegre/RS** UFRGS- Dissertação de Mestrado, 2001.

LUCHIARI, Maria T. D.P. “A (re) significação da paisagem no período contemporâneo” In Rosendahl, Z. (org). **Paisagem imaginário e espaço**. EDUERJ, 2001, pp. 9-28.

MACHADO Lucy Marion. Paisagem Valorizada: A Serra do Mar como Espaço e como lugar, in **Percepção ambiental: a experiência brasileira**, São Paulo: Studio Nobel, 1999.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: vozes, 1998.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**, Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**, São Paulo, Palas Athena, 2001.

MELO, Vera M. Paisagem e Simbolismo In Rosendahl, Z. (org). **Paisagem imaginário e espaço**. EDUERJ, 2001, pp. 29-48.

MORIN, Edgar. **O Método I: a natureza da natureza**. Portugal: Europa- América, 1986

_____ **O Método II: a vida da vida**. Portugal: Europa-América, 1989.

_____ **O Método IV: a idéia das idéias**. Portugal: Europa-América, 1991.

_____ **O Método V: a humanidade da humanidade**, Porto Alegre: Ed Sulina, 2002.

_____ **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____ **Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento, A cabeça Bem Feita**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

_____ **Introdução ao Pensamento Complexo**, Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

_____ **A Cabeça Bem-Feita: Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento**, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2000a.

_____ **Os Setes Saberes necessários à educação do Futuro**. São Paulo, Cortez, 2000b.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vigotski Aprendizado e Desenvolvimento**. São Paulo. Scipione, 1997.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de Criação**. Petrópolis, Vozes, 1987.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: Agir na Urgência, Decidir na Incerteza**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

REFFATTI, Lucimara Vizzoto. **Geografia/Educação e apropriação psicossocial dos lugares**, Porto Alegre: UFRGS, 2001. (Dissertação de Mestrado)

REGO , Nelson; Suertegaray, Dirce; Heindrich, Álvaro (orgs) . **Geografia: Geração de Ambiências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

Rego, Nelson e outros, org. O Ensino de Geografia como uma Hermenêutica Instauradora, em **O Um Pouco do Mundo Cabe nas Mãos- local e o Global, Geografia e Educação**, Porto Alegre: UFRGS, 2002.

REGO, Nelson, AIGNER, Carlos; PIRES, Claudia; LINDAU, Heloisa. **Um Pouco do Mundo Cabe nas Mãos, geografizando em educação o local e o global**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

REIGOTA, Marcos, **A Floresta e a Escola: por uma Educação ambiental pós – moderna**, São Paulo: Cortez, 1999.

RUELLAN, Francis. O Trabalho de Campo nas pesquisas originais de Geografia Regional, **Revista Brasileira de Geografia**, publicação janeiro-março de 1944.

SANTOMÉ, Jurjo T. **Globalização e interdisciplinariedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SANTOS, Milton. **Pensando o Espaço do Homem**. São Paulo: Hucitec, 1982.

_____ **Por Uma Geografia Nova**, São Paulo, Hucitec, 1996.

_____ **Por Uma Outra Globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SARAMAGO, José. **Levantando do Chão**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

SUERTEGARAY, Dirce M.A. Pesquisa de Campo em Geografia. In **Revista Geographia**, vol 7, p.92-99, Niterói, Rio de Janeiro, 2002a.

_____ **Geografia física e geomorfologia; uma (re)leitura**, Ijuí: Unijuí, 2002b.

TRICART, J. **O Campo na Dialética da Geografia. Reflexões sobre a geografia**. São Paulo :Edições AGB, 1980.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: Difel, 1983.

VASCONCELOS, Celso S. **Construção do Conhecimento em Sala de Aula**, São Paulo: Libertad, 2002.

VIGOTSKI, Liev S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.