

VISITAS DE CAMPOS EM UNIDADES DE CONSERVAÇÃO NO NORDESTE DO BRASIL: TRILHAS PARA O CONHECIMENTO ECOSSOCIAL

SOLANGE FERNANDES SOARES COUTINHO

Pesquisadora e Professora, Fundaj/MEC e UPE, Recife/PE, solange.coutinho@fundaj.gov.br

EDNEIDA RABELO CAVALCANTI

Pesquisadora, Fundaj/MEC, Recife/PE, edneida.cavalcanti@fundaj.gov.br

JUVENITA LUCENA DE ALBUQUERQUE

Pesquisadora, Fundaj/MEC, Recife/PE, juvenita.lucena@fundaj.gov.br

TARCÍSIO DOS SANTOS QUINAMO

Pesquisador, Fundaj/MEC, Recife/PE, tarcisio.quinamo@fundaj.gov.br

RESUMO

A existência de Unidades de Conservação não é uma recente, mas desde a criação oficial da primeira que seus objetivos são variados e para atendê-los se diferenciam no mundo inteiro. Mais recentemente, com as devidas comprovações científicas de mudanças climáticas e consequentes extinções de espécies, diretamente ou em função da perda de habitat, as discussões sobre elas e das Áreas Protegidas como um todo estão sendo mais frequentes e se mostrando pertinentes de debates diversos, incluindo necessidades de revisão de conceitos e formas de usos. Neste contexto, o presente artigo, derivado de pesquisa que inclui cinco Unidades de Conservação, traz o recorte das Visitas de Campo buscando ultrapassar formas consolidadas de sua realização ao centrar o protagonismo da atividade nos alunos ou outros públicos que façam parte da atividade, partilhando com os educadores e guias envolvidos metodologias ativas, embasadas em processos ecossociais visando inserir os visitantes, quer da população local ou não, na proteção da vida no Planeta através da Educação.

Palavras-chave: Interpretação Ecosocial; Lugares Educadores; Unidades de Conservação; Visitas de Campo.

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa que deu origem a este artigo tem como objetos de estudo quatro Unidades de Conservação (UCs) Federais – o Parque Nacional (Parna) do Catimbau, a Reserva Extrativista (Resex) Acaú-Goiana, a Área de Proteção Ambiental (APA) Costa dos Corais e o Monumento Natural (MONA) do São Francisco, mais a Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS) Ponta do Tubarão, esta última estadual, todas localizadas na Região Nordeste do Brasil, totalizando cinco UCs diferenciadas em seus tipos e modalidades de acordo com o Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC).

Iniciada a partir da revisão bibliográfica e representação cartográfica preliminar, seguida por levantamento exploratório em todas as UCs selecionadas, teve aprofundamento em duas delas com as oficinas Educomunicação, Elaboração de Programas e Projetos de Educação Ambiental e Revelando a Qualidade Ambiental através de Imagens. A pesquisa prevê ainda uma etapa presencial para devolutiva ao público-alvo, não realizada devido à pandemia, que visa também agregar novas contribuições ao seu relatório final. O público-alvo foi formado por professores, lideranças locais relativas a cada UC – em especial representando atividades que se destacam em função de especificidades das mesmas –, gestores educacionais e ambientais.

Durante a realização da pesquisa nas duas UCs que se atuou em aprofundamento – a Resex Acaú-Goiana e o Parna do Catimbau –, por iniciativa dos pesquisadores e demais integrantes da equipe, como estagiários e pibiquianos, ou por solicitação dos integrantes das oficinas, realizaram-se visitas de campo para as quais foram desenvolvidos procedimentos metodológicos específicos. Essas atividades motivaram a realização do presente trabalho que tem como objetivo discutir as visitas de campo como trilha que contribui para a contextualização de conhecimento ecossocial em UCs do Nordeste do Brasil. É um caminho que convida a colocar os pés na terra, exercitar a compreensão de ambientes dos quais a espécie humana faz parte, assim como todos os demais elementos ali presentes, sejam eles físicos, químicos, biológicos, sociais, econômicos, políticos culturais e históricos, e isso requer formação integral relativa aos aspectos cognitivos e também estéticos.

O artigo está composto por partes que se integram na dimensão do objetivo perseguido, articulando referenciais, metodologias, procedimentos metodológicos, resultados dialogados com os instrumentos

desenvolvidos e utilizados nas visitas de campo e considerações finais. Espera-se contribuir para aulas de campo e outros tipos de visitas guiadas mais participativas no sentido de inserir a todos os participantes em atividades protagonistas.

2. ÁREAS PROTEGIDAS, VISITAS DE CAMPO E LUGARES EDUCADORES

Como se sabe, Área Protegida possui conceito próprio e, relacionado a ele, diferenças quanto aos seus tipos. Um dos tipos de Áreas Protegidas refere-se às Unidades de Conservação. Segundo a União Internacional para Conservação da Natureza (UICN), uma Área Protegida é uma superfície de terra ou mar consagrada à proteção e manutenção da diversidade biológica, assim como dos recursos naturais e dos recursos culturais associados, e manejada por meio de instrumentos jurídicos e outros eficazes ou, ainda, “um espaço geográfico claramente definido. Reconhecido, com objetivo específico e gerido por meios eficazes, sejam jurídicos ou de outra natureza, para alcançar a conservação da natureza a longo prazo, com serviços ecossistêmicos e valores culturais associados.” (UICN, 2013, p.2). São exemplos de Áreas Protegidas as Matas Ciliares, as Nascentes de Água, os Territórios Indígenas, Comunidades Quilombolas e, como já registrado aqui, as Unidades de Conservação em suas diferentes modalidades e tipos; e também determinados espaços urbanos, o que até relativamente pouco tempo não eram dessa forma considerados. Assim, temos municípios brasileiros que criaram seu sistema de proteção que chega a considerar uma única espécie como Unidade de Proteção.

As Unidades de Conservação, como as demais Áreas Protegidas, têm em comum a manutenção de sistemas ecológicos ou ecossociais em estado de equilíbrio ou que estejam necessitando de restauro, e a capacidade de ampliação de conhecimentos quando entendidas como importantes objetos de pesquisa, de construção e de disseminação de saberes, constituindo-se Lugares Educadores. Espaços protegidos que podem ser legalmente constituídos nas esferas nacionais, estaduais e municipais. (COUTINHO, et al., 2021)

O Sistema de Unidades de Conservação (SNUC) criado no ano 2000 e regulamentado em 2002, instituiu doze tipos de UCs – cinco na categoria de Proteção Integral e as demais de Uso Sustentável. Retornando ao SNUC, a pesquisa considerou na concepção do seu projeto um dos objetivos do SNUC, o de “favorecer condições e promover a educação e

a interpretação ambiental, a recreação em contato com a natureza e o turismo ecológico” (BRASIL, 2000), (Grifo nosso).

O termo Visita de Campo pode ter compreensões distintas. A visita técnica, a excursão didática, a aula de campo, a aula prática e a pesquisa de campo, são exemplos, se diferenciam por seus objetivos específicos, mas, também nesse sentido, podem ser termos equivalentes ou até representarem atividades que se dão conjuntamente. Todavia, nenhum deles representa um passeio no contexto da prática docente e da pesquisa científica. Antes das considerações que aqui se pretendem desenvolver, sentiu-se a necessidade de trazer algumas observações gerais sobre as visitas de campo, voltadas à excursão didática e visitas técnicas, consideradas em conjunto, abordando três fases diretamente relacionadas entre si: o Planejamento, a Realização e a Utilização posterior dos conhecimentos e compreensões adquiridas em acordo com o público-alvo e os objetivos e o objeto de estudo. Tudo isso deverá ser monitorado, visando corrigir desvios e, no final, ser avaliado no seu conjunto, o que poderá contribuir para novos eventos desse tipo relativos à educação formal e não formal.

De início, são vários os procedimentos, a começar pelas discussões iniciais, quando são feitos os acordos preliminares que estarão presentes no planejamento dos trabalhos, com a devida atenção de promover a motivação dos participantes diretos e indiretos. Nesta etapa deverão constar as diferentes necessidades a serem atendidas antes dos trabalhos, como já foi mencionado, e é evidente que isso será diferenciado em função do projeto a ser construído. De imediato, já se sugere a elaboração de um modelo de projeto simplificado, prático e de fácil compreensão que poderá ser utilizado por todos que desejarem realizar visitas do tipo. Facilita muito para todos que terão de acessar as informações e, a partir delas, deliberar sobre competências específicas das quais dependem, por exemplo, influenciando diretamente nas fases seguintes ou concomitantes.

É nesse contexto que se levantam algumas dúvidas que poderão estar presentes e que deverão ser abordadas antes da elaboração do projeto, em se tratando de Excursão Didática que inclua, ou não, visita técnica a uma determinada instituição. São algumas dessas dúvidas: Em quais disciplinas pode ser utilizada? Em que tipo de ensino e aprendizagem? Quantos professores devem participar? Que outras pessoas podem participar? O que fazer quando não há recursos financeiros ou de outro tipo? Destacando-se, já aqui, a importância do querer fazer e do fazer com boa qualidade, premissas indiscutíveis.

Assim, algumas providências são aqui postas a título da contribuição e que, ao mesmo tempo, embasaram as atuações da pesquisa realizada. São elas: Definição dos objetivos de acordo com a disciplina ou disciplinas e outras especificidades; escolha dos locais (devem ser previamente conhecidos pelos professores e outros participantes); elaboração de um projeto; contatos com os responsáveis por visitas aos locais escolhidos (quando necessário e devem ser repetidos sempre que preciso); providenciar e checar transporte (se este for necessário); autorização dos responsáveis pelos alunos (quando necessário); lista de participantes com a identificação pertinente; escolha de representantes da turma para participarem dos preparativos (é recomendável duas pessoas, mesmo que crianças ou adolescentes); pagamento (se necessário); definição de horários/programação; solicitação de pesquisa/leituras/mapas, etc. dos locais a serem visitados, de preferência incluindo o percurso; elaboração de Termo de Compromisso a ser assinado pelo aluno ou seu responsável (a existência de um modelo é recomendada); recolhimento do Termo de Compromisso assinado por quem de direito; recomendações – vestimentas, lanches, etc.; elaboração de Roteiro a ser entregue aos alunos (se necessário com representação cartográfica do percurso e paradas/atividades); ata de presença identificando alunos, professores, motorista e quem mais estiver participando, com o número do RG ou de outro documento e local para assinatura; esclarecer formas de observação, identificação, coleta e utilização dos dados; orientar o trabalho a ser entregue após a excursão, se for o caso; outros, a depender do trabalho a ser realizado e dos participantes.

É nesse sentido que se busca uma metodologia ativa, na qual o protagonismo esteja na atuação de todos e não apenas do professor ou de algum guia externo, o que pode até invisibilizar a presença dos professores participantes; ou até mesmo minimizar ou impedir sintonia direta com os temas tratados na escola ou fora dela, de maneira contextualizada, a forma considerada propícia para a construção conjunta do conhecimento e compreensão das realidades vividas. Foi nessa perspectiva que foram realizados os trabalhos na pesquisa que gerou este artigo.

Queiroz e Guimarães (2016) defendem que, além da sensibilização e interpretação ambiental, a educação ambiental desenvolvida em UCs busque trabalhar o senso crítico e o sentimento de pertencimento ao ambiente natural, de modo a gerar reflexões e metodologias voltadas à criação de alternativas para a solução de problemas ambientais. Mas, por outro lado, estar em uma área protegida pode significar uma

oportunidade de trabalhar com sensibilidade e criar oportunidade para que as pessoas se expressem, ampliem a experiência com o uso dos vários sentidos, contemplem, resgatem o olhar junto ao gesto, ao traço, à palavra e a autoria de textos múltiplos, no contexto onde estão.

A arte é um importante instrumento para a promoção do saber sensível (DUARTE JR., 2010), e ela pode ser incluída numa atividade de campo de diversas formas: no estímulo à fotografia, aos exercícios de expressão gráfica no papel, no convite ao movimento do corpo e ao canto, à escuta atenta dos sons que emanam de diversas fontes, à identificação de cheiros e à distinção de características geológicas do lugar através de cores e texturas.

Esse saber que envolve artes e culturas, e que também é fazer e reflexão, requisita o que Freire (1985) chama de corpo consciente, que se insere no reconhecimento dos seres humanos enquanto expressões plurais de vida, com diferentes níveis de conhecimento, e pressupõe que haja respeito às sensibilidades e as estratégias de inteligência próprias dos grupos populares, quando se trata de recriar um mundo mais igualitário (FREIRE, 1978, p. 29). A perspectiva de corpos conscientes vai contra o cientificismo que simplifica, restringe e inibe ao deixar de lado os sentimentos, emoções e desejos, e coloca a certeza de que o saber se dá com o corpo inteiro (FREIRE, 2008) e de que a linguagem é um processo que inclui o gestual, o olhar e a expressão de emoções e sentimentos.

É preciso avançar numa educação ético-estética, aquela em que “predomina a dimensão do sensível, sensorial, afetiva e perceptual da experiência humana, sempre situada em continuidade com o ambiente” (PAYNE *et al.*, 2018, p.100), que reconhece e reflete sobre a ideia de que a espécie humana afeta e é afetada pelos demais elementos do mundo em que vive. Nessa perspectiva, o educador ambiental, num sentido mais abrangente, que envolve professores, guias, pescadores, pode ser considerado um mediador dessa relação e interação entre sujeitos em seu meio social e no universo da natureza não humana (CARVALHO, 2012).

A dimensão da corporeidade no mundo da vida, nos conteúdos trabalhados de forma estética, na emoção e afeto que são trazidos para a cena e na superação do cientificismo são aspectos importantes para os processos educativos (ECHEVERRI, 1997).

Ao realizarem pesquisa sobre o uso da terminologia da educação ético-ambiental, por meio do banco de dados da Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações – BDTD –, em fevereiro de 2012, Dolci e Molon (2015) concluíram que na sua grande maioria os autores contextualizam

Educação Ambiental e Educação Estética em suas pesquisas, alguns de forma mais aprofundada outras de maneira mais abrangente, mas poucos fazem a interligação entre elas. As autoras propõem uma definição para o que seria essa forma de educação que articula a dimensão ambiental e estética. É ela: “o processo de desenvolvimento e emancipação das dimensões humanas por meio de experiências significadas em um contexto histórico e social, que propicia a práxis nas relações sociais, políticas e culturais (DOLCI; MOLON, 2015, p.75).

Na origem da ruptura histórica entre seres humanos e natureza não humana encontra-se a negação, os extremos, os opostos e a hierarquia que também justificou e justifica a exploração excessiva dos recursos naturais e dos próprios seres humanos entre si, e o consumismo incentivado pela criação de falsas necessidades. Isso tudo sustenta os modos de vida capitalista e suas reinvenções neoliberais. É preciso então reinventar outras maneiras de ser e estar no mundo, distantes dos atuais sistemas de valores. Um grande desafio é o da reconexão, que permita compreender que é necessário pisar suavemente sobre a Terra e caminhar para uma pedagogia da coexistência (KRENAK, 2020).

Dessa forma, a própria Educação Ambiental precisa se revisitar. À dimensão crítica, que estabelece um olhar histórico e de relações de classe, de poder, deveria ser agregada a perspectiva das subjetividades que sofre influências do contexto sociocultural, mas que ressignifica o mesmo. De tal modo, a estética, questionando os signos e imagens que dominam a sociedade de consumo, problematizando para além da ideia do padrão do belo, abre espaço para sensibilidades e ressignificações na direção da valorização das funções de cada elemento do meio e, em especial, da proteção dos sistemas ecológicos que dão suporte à vida.

Considera-se o ambiente um produto da interação entre todos os elementos que o compõem, sejam eles abióticos, bióticos e neste último grupo, no qual está contida a espécie humana, também os aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais e históricos. Assim, os elementos ecológicos são tratados como tais, fazendo parte do meio, e nesse entendimento os aspectos ambientais não se referem apenas a eles, mas sim a todos que ali se fazem presentes com suas especificidades e arranjos consequentes. Sendo assim, o termo Ecosocial se coloca como adequado. Para Ramalho (2016, p. 397) “os processos ecosociais são entendidos como um irrevogável metabolismo do ser social com a natureza”.

Um lugar é concebido como um lugar educador quando se possa aprender por nele estar, por se ler sobre ele ou obter informações por

vias distintas confiáveis e pelas pessoas que nele estão, integrando a oferta de atividades sociais e culturais, inclusive nas visitas de campo, para potencializar sua capacidade educativa formal e informalmente. Para tanto, precisam ser vistos como espaços comunitários de oferta de saberes e outras demandas relativas à pesquisa científica, valorizando-se o aprendizado por meio da vivência e conseqüente mudanças de valores, motivando a participação por modificações de hábitos e ações, quando se percorre a trilha da Educação Ambiental, utilizando-se da Educomunicação e do entendimento da qualidade ambiental através de imagem, inclusive aquelas que possam ser geradas em mapeamentos colaborativos. Assim concorda-se com Genebaldo Freire Dias, ao dar ênfase ao fato de que:

Podemos não perceber, mas, para que possamos desenvolver nossas atividades cotidianas, dependemos dos ecossistemas, dos serviços prestados silenciosamente pela natureza – a mistura certa de gases que inspiramos da atmosfera, o equilíbrio da temperatura e da umidade do ar que nos circunda como uma segunda pele, o solo com a precisa proporção de nutrientes, a água potável, os frutos... (DIAS, 2015, p.32)

Ao propor visitas de campo em Unidades de Conservação como instrumento de ampliação do saber, se faz necessário verificar se os marcos legais da educação brasileira também considera essa possibilidade. Neste sentido, se buscou amparo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que apresenta o padrão de componentes curriculares a serem seguidas em todas as instituições de ensino, desde o Ensino Infantil até o Ensino Médio, além de delimitar aspectos importantes na formação docente e infraestrutura das escolas. É um documento normativo que traz uma série de componentes essenciais ao desenvolvimento do aluno na Educação Básica. Sendo assim, se constitui:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a Política Nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2018, p.8)

A BNCC apresenta uma série de Habilidades e Competências para cada faixa de ensino e suas devidas turmas. São consideradas Competências conceitos e procedimentos a serem aplicados e Habilidades as práticas desenvolvidas para a o aprendizado. Dez Competências Gerais para o Ensino Básico compõem a Base, apresentando temas com foco na autonomia, no exercício da curiosidade, na argumentação, na empatia e na coletividade (BRASIL, 2018). Neste sentido, a contextualização se apresenta como uma elemento indispensável à melhor qualidade do ensino/aprendizagem.

Procurando-se uma conexão com as Unidades de Conservação, no que concerne à Geografia, por exemplo, é possível identificar a presença deste tema através de Habilidades direcionadas aos biomas. Assim, a Habilidade (EF07GE12) relativa ao sétimo ano, propõe comparar unidades de conservação existentes no município de residência e em outras localidades brasileiras, com base na organização do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (BRASIL, 2018). Ela traz para o desenvolvimento do aluno a diferenciação das Unidades de Conservação locais além de outras espalhadas pelo Brasil, de suas categorias e sua importância no espaço, além da necessidade ecossocial de sua existência (MAGALHÃES, 2021).

Mais uma Habilidade da BNCC que aqui se pode destacar e que remete ao papel das Unidades de Conservação é a (EF07GE11) “Caracterizar dinâmicas dos componentes físico-naturais no território nacional, bem como sua distribuição e biodiversidade (Florestas Tropicais, Cerrados, Caatingas, Campos Sulinos e Matas de Araucária)” (BRASIL, 2018). Essa habilidade visa entender e identificar o meio físico presente no território nacional, além da compreensão sobre as alterações sofridas no decorrer do tempo com olhares para cenários futuros. Presume-se que através do que foi citado, já é possível conceber a premência de um ensino positivamente significativo, a partir de uma ótica crítica e, por conseguinte, emancipatória, oportunizando uma educação integral baseada na contextualização – na realidade local, que pode ser de uma Unidade de Conservação, sem perder a conexão com o que está imediatamente em volta ou mais distante.

A Educação Integral da qual se trata na BNCC, não diz respeito à jornada escolar, mas sim, a ideia de criar processos educativos que proporcionem aprendizagens significativas que estejam associadas aos contextos, possibilidades e necessidades dos educandos, e também, aos desafios

da atualidade. Deste modo, a BNCC coloca o educando no centro de suas aprendizagens, dando sentido ao que se aprende ao valorizar os seus contextos, possibilitando que eles possam ser aplicados na vida real. E para isso, coloca como parte fundamental a superação da fragmentação radical do conhecimento (CERRADAS; KEMP, 2020, p.6).

3. VISITAS DE CAMPO NA RESEX ACAÚ-GOIANA E NO PARNA DO CATIMBAU

Nos questionários aplicados junto aos educadores que participaram das Oficinas realizadas no contexto da pesquisa que originou este trabalho, observou-se que uma parcela relativamente pequena deles havia realizado atividades de campo com seus alunos no âmbito das respectivas Unidades de Conservação. Considerando conjuntamente as duas UCs aqui em foco, de um total de 105 educadores entrevistados – 47 no Parna do Catimbau e 58 na Resex Acaú-Goiana –, os que já tinham realizado visita de campo nas Unidades com seus alunos representam 15,2% dos respondentes. Diferenças acentuadas foram observadas entre as respostas relativas a essas duas UCs, já que no caso do Parna foram 13 educadores que realizaram visitas com seus alunos, correspondendo a 27,7% e no caso da Resex foram apenas 3 educadores, correspondendo a 5,2%. Dentre os que visitaram a UC com seus alunos, os objetivos da visita giraram em torno da importância e reconhecimento da Unidade enquanto patrimônio ecológico e cultural.

Em relação ao Parna do Catimbau, prevaleceram interesses por aspectos do patrimônio histórico-cultural, geológico, geomorfológico e da flora, visando a realização de estudos e pesquisa, inclusive com conteúdos curriculares. Essas questões são refletidas em respostas como: “Visitar as pinturas e plantas” (PB09); “Estudos de conteúdos curriculares” (PB11); “Tipos de rochas, vegetação, clima” (PT09); e “Reconhecer o Vale [do Catimbau] enquanto patrimônio explorando *in loco* conteúdos pedagógicos” (PB08). Observar-se que a despeito da importância da fauna na biodiversidade local, esse tema não foi citado por nenhum dos educadores entrevistados.

No que se refere à Resex Acaú-Goiana, também chama a atenção o interesse por aspectos relacionados ao patrimônio ecológico e cultural, aqui enfatizando a importância da UC na vida marinha e impactos negativos da ação antrópica, abordando temas como “O lixo e a importância do

manguezal como patrimônio local” (RP07); e “Reprodução das espécies, e poluição dos mangues” (RP14).

Contudo, cabe destacar que, também no questionário, o interesse em realizar atividades de natureza pedagógica no âmbito das UCs foi expresso pela maioria dos educadores. Os que manifestaram interesse em iniciar ou intensificar trabalhos educativos envolvendo a UC representaram 74,5% dos entrevistados, no contexto do Parna; e 53,4% no contexto da Resex. E os que declararam intenção de desenvolver os trabalhos incluindo atividades de visita ou aula de campo na UC, correspondem a 51,1% dos respondentes, no caso do Parna; e a 25,9%, no caso da Resex.

As informações acima apresentadas, com base no questionário dirigido aos educadores participantes das oficinas, sugerem a necessidade de se desenvolver procedimentos e metodologias relativas a atividades pedagógicas com visitas e aulas de campo nos ambientes das UCs. É nesse sentido que se apresentam as considerações a seguir.

As visitas aconteceram de maneira diferenciada nas duas Unidades de Conservação, nas quais ocorreram etapas de aprofundamento da pesquisa. Isso porque durante a realização das primeiras oficinas se buscou sensibilizar os participantes para a importância delas, tanto no sentido de oportunidade de conhecer e compreendê-las, como, a partir disso, adquirir consciência da importância que as UCs têm; e contribuir positivamente com a proteção ambiental que é necessária para que as Unidades cumpram os objetivos para os quais foram criadas. As dinâmicas dos grupos fizeram com que os passos se dessem em caminhadas diferentes. A decisão de como fazer ficou a cargo de cada grupo nas respectivas Unidades de Conservação.

Na Resex Acaú-Goiana, os desdobramentos realizados a partir das oficinas foram mobilizados pelos professores em articulação com os beneficiários da UC, os pescadores e pescadoras, que participaram conjuntamente e resolveram realizar visitas em seus diferentes locais de trabalho. Isso resultou na presença de pescadores e pescadoras nas escolas – como ocorreu na comunidade de Carne de Vaca, em Goiana –, explicando a educadores e estudantes como e porque a Resex foi criada, a necessidade de que seja uma área protegida e a importância e a rotina das atividades pesqueiras que desenvolvem na área. Na outra direção, pescadores e pescadoras receberam estudantes e professores na Resex, na prática confirmando ser este um lugar educador. Visitas de estudantes e professores à Colônia de Pescadores Z14 de Baldo do Rio, no Município de Goiana, também foram realizadas.

Mapas da Unidade de Conservação elaborados para uso nas oficinas foram reproduzidos por algumas escolas e entregues aos alunos que durante a visita de campo puderam identificar e localizar a UC. Salienta-se que esses mapas, para a maioria das pessoas que tiveram acesso a esse instrumento, foi a única representação cartográfica da Resex que já tinham visto. Este fato merece destaque porque se torna muito mais difícil desenvolver hábitos e ações de proteção ambiental de algo que não se conhece e que não se tem ideia de onde esteja.

O que se deu no Parque Nacional do Catimbau, que é uma Unidade de Conservação de Proteção Integral, foi diferente do que ocorreu na Reserva Extrativista Acaú-Goiana, que é uma Unidade de Uso Sustentável, com objetivos voltados para a proteção ambiental e geração de emprego e renda para a população beneficiária, no caso as comunidades de pescadores artesanais.

No Parna Catimbau, durante a segunda oficina, a de Elaboração de Programas e Projetos de Educação Ambiental, foi solicitado que a equipe de pesquisadores responsável pelas atividades acompanhasse em visitas de campo os que estavam participando das atividades da pesquisa. A visita de campo foi mobilizada e organizada, no aspecto logístico, pelos participantes das oficinas em parceria com as Secretarias de Educação dos municípios e dos gestores do Parna, o ICMBio.

Os pesquisadores, partindo do acúmulo gerado nas interações e reflexões durante as oficinas, elaboraram um Bloco de Notas a ser utilizado durante a visita e fizeram sugestões de vivências com a natureza que pudessem se tornar instrumentos de uso futuro por professores e por outros profissionais que os julguem pertinentes. O Bloco trazia a representação cartográfica do Parna, solicitava a identificação de cada um dos participantes, a anotação das expectativas para a visita de estudo, com campo para o registro das fotos tomadas, a partir o lugar ou objeto fotografado e respectivas latitude, longitude e altitude, mais as observações que se fizeram necessárias para posteriores utilizações.

Outros registros foram solicitados, incluindo como cada indivíduo se via ao conduzir uma atividade dessa natureza. Também foram inseridas dinâmicas pertinentes aos objetivos e local da visita, como “Fotografar com o Olhar” e “Desenhe o que o você está Vendo”. Ao término das atividades foi solicitado que cada participante relese o que tinha colocado como expectativa da viagem e o que tinha a dizer após a visita. Por fim, se pediu para avaliar se a Unidade de Conservação em questão pode ser

considerada um lugar educador. No final do Bloco foi deixado um espaço para anotações livres.

Dados coletados na viagem de campo foram utilizados na oficina seguinte – Revelando a Qualidade Ambiental através de Imagens –, quando também se teve notícias da utilização do Bloco de Notas em excursões didáticas, na área do Parna do Catimbau, realizadas por professores, com seus alunos, com as devidas adaptações desse instrumento, o que significa um avanço na direção do alcance dos objetivos da pesquisa.

Durante a visita, a sugestão foi de caminhadas sem falas técnicas até determinados locais de contemplação e observação, onde se desenvolveriam atividades específicas. Com o material se pretendeu dar oportunidade, aos que lá estavam, de participarem ativamente das atividades, algumas delas em grupo, centrados nos objetivos da visita, mas, ao contrário do que habitualmente é realizado, indo além da escuta e anotação das explicações dadas por professores ou guias, possibilitando o protagonismo dos participantes e não apenas de parte deles.

Antes de iniciar a visita, como já foi referido, os participantes foram animados a registrarem no Bloco de Notas suas expectativas para a atividade, mas vale aqui lembrar que boa parte deles não conhecia a área do Parna. No percurso, a sugestão foi a de aguçar o olhar, a percepção, detectar o que chamou a atenção. Nos pontos pré-estabelecidos ou que no decorrer da visita se mostraram pertinentes a observações específicas, antes das falas se pediu para todos realizarem um exercício respiratório relaxante e posterior contemplação da paisagem.

Como forma de estimular os sentidos, a fotografia foi utilizada para captar as características do ambiente a partir do celular, com orientação para especificar o ponto de tomada da foto e, também, agregar um texto-legenda. Para tanto, as pessoas aprenderam a tomar as coordenadas geográficas a partir de simples aplicativos (do tipo GPS) baixados em seus celulares. E, a partir de vivência com o corpo, foram realizadas atividades em duplas, nas quais um dos integrantes representava a máquina fotográfica e o outro o fotógrafo, com comandos pré-definidos por cada dupla e trocas ao final, o que anteriormente foi aqui mencionado como “Fotografar com o Olhar”.

Com o grupo da Oficina de Buíque e Tupanatinga, as atividades de campo abrangeram o Sítio Arqueológico do Alcobaça (Carneiro) e as Trilhas dos Homens Sem Cabeça (pinturas rupestres) e os Paredões, no contexto do Vale do Catimbau. Com o grupo da Oficina de Ibirimir, as

atividades abrangeram a Lagoa do Puiú e os Paredões de pintura e gravuras rupestres.

Cabe observar que nas visitas pedagógicas devem ser desenvolvidas estratégias que favoreçam a coesão, a interação e a segurança do grupo, articuladas com o papel desempenhado pelo guia. Deve-se se precaver contra a dispersão do grupo e se garantir a assistência aos participantes, em casos adversos.

4. Considerações Finais

A realização da pesquisa em questão e especificamente a efetivação de visitas de campo incluindo todo o seu processo de elaboração e devolutivas ao público envolvido promoveram um dos pontos de destaque dentre as atividades desenvolvidas desde a definição das Unidades de Conservação a serem trabalhadas e a escolha de duas delas para o aprofundamento da investigação científica através de oficinas, como foi ressaltado no decorrer do artigo.

Várias são as ciências que têm no campo, direta ou indiretamente, o seu laboratório, quer seja no sentido pedagógico de demonstração na prática do que é estudado em sala de aula, quer seja no sentido de pesquisa para os mais diversos levantamentos e coletas de dados, quer seja para constatações de resultados obtidos.

O recorte feito e neste artigo apresentado, sem perder a conexão com toda a pesquisa realizada, ressaltou não só a importância das visitas de campo, mas, em especial a forma como elas podem se dar, ainda mais quando se tem Unidades de Conservação como objetos de estudos. Estudos sim, pois se considera lugares como estes fundamentais para se ter conhecimento das suas existências, assim como dos arranjos ecológicos e sociais que neles se dão, sem perder de vistas as outras diversas conexões externas a eles, inclusive aquelas no âmbito político, tendo como raiz da questão o modelo de desenvolvimento ao qual se está submetido.

Considera-se, assim, que a realização de visitas de campo devem ser concebidas de acordo com uma série de providências anteriores, como se buscou ressaltar no decorrer do texto e que se procure ir bem além de explanações gerais despersonalizadas, além de dever se ter um cuidado especial com a veracidade das informações fornecidas e com os termos utilizados, em especial dos que tratam temas ambientais, pois não é raro se verificar equívocos que podem e devem ser evitados. É nesse sentido,

também, que a participação ativa de todos os participantes colaboram para mudar essa realidade, pois pesquisas precedentes em muito contribuíram para uma mais proveitosa ampliação coletiva do saber.

E mais, que a visita de campo deve ser prazerosa no sentido de que todos os seus participantes se sintam incluídos não só no acesso às informações, mas principalmente no sentido de também poder disseminá-la durante e após a sua realização, especialmente quando estas se referiam a Unidades de Conservação, uma vez que elas possuem objetivos específicos e seus visitantes são corresponsáveis pelo alcance deles, através, por exemplo, da manutenção ou restauração dos serviços ecossistêmicos que os mais variados elementos dos ecossistemas prestam, dos quais a espécie humana que deles fazem parte, depende.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL, Presidência da República. **Lei Nº 9.985**, de 18 de julho de 2000 que institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza. Brasília, DF: DOU, 2000.

CARVALHO, I. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2012.

CERRADAS, G.; KEMP, K. Um Olhar Transdisciplinar sobre a Relação entre Currículo e Educação Integral de acordo com a BNCC no Brasil. In: **Anais VII Congresso Nacional de Educação**. Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimento. Campina Grande, PB: Realize, 2020. p.1-12. Disponível em < https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA21_ID5755_30082020214524.pdf> Acesso em: 28/09/2021.

COUTINHO, S. F.; CAVALCANTI, E. R.; ALBUQUERQUE, J. L.; QUINAMO, T. dos S. **O Poder da Imagem na Percepção de Unidades de Conservação como Lugares Educadores**. João Pessoa: UFPB, 2021. (Trabalho apresentado no VII Congresso Nacional de Educação Ambiental e IX Encontro Nordestino da Biogeografia, e aprovado para publicação)

DIAS, G. F. **Ecopercepção**: um resumo didático dos desafios socioambientais. 2. ed. São Paula: Gaia, 2015.

DOLCI, L. N.; MOLON, S. I. Educação estético-ambiental na produção científica de dissertações e teses no Brasil. **Ambiente & Sociedade**, v. 20, n. 2, 2015.

DUARTE JR, J. F. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 5.ed. Curitiba.PR: Criar edições, 2010.

ECHEVERRI, A. P. N. de. **Educação estético-ambiental e fenomenologia**: problemas filosóficos da educação estético-ambiental na modernidade. 1997. 329f. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 1997.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não, cartas a quem ousa ensinar**. 19ª Ed. São Paulo. Olho d'água. 2008.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**. 2ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

MAGALHÃES, J. M. L. de. **A Função Educadora das Áreas Protegidas para o Ensino da Geografia. O exemplo do Parque Estadual Dois Irmãos**. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Geografia. Universidade de Pernambuco, 2021. (Digitado)

PAYNE, P.; RODRIGUES, C.; CARVALHO, I.; FREIRE, L. M.; AGUAYO, C.; IARED, V. G. Affectivity in Environmental Education Research. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 13. Especial, p. 93-114, 2018.

QUEIROZ, E. D.; GUIMARÃES, M. O trabalho de campo em unidades de conservação como ambiente educativo e estratégia pedagógica fundamental para uma formação diferenciada em educação ambiental. **Revista de Políticas Públicas**, Número Especial, p. 421-425, 2016. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/5994>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

RAMALHO, C. V. N. Pescados, pescarias e pescadores: notas etnográficas sobre processos ecossociais. In: **Boletim do Museu Paraense Emílio**

Goeldi. Ciências Humanas, vol. 11, núm. 2, maio/agosto, 2016, p. 391-414. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3940/394054353004.pdf>>. Acesso em: 22/09/2021

UICN, União Internacional para a Conservação da Natureza e Recursos Naturais. **Governança de Áreas Protegidas: da compreensão à ação.** Gland, Suíça: UICN, 2013. (Série Diretrizes para Melhores Práticas em Áreas Protegidas Nº 20). Disponível em: <<https://portals.iucn.org/library/sites/library/files/documents/PAG-020-Pt.pdf>>. Acesso em: 22/09/2021.