

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO**

ANGELA BÁRBARA TISCHNER

**A SAÍDA DE CAMPO COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA PARA  
DESENVOLVER EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FORMAL**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

MEDIANEIRA

2018

ANGELA BÁRBARA TISCHNER



**A SAÍDA DE CAMPO COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA PARA  
DESENVOLVER EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FORMAL**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Especialista na Pós Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino - Polo UAB do Município de Foz do Iguaçu, PR, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Câmpus Medianeira.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Ma. Marlene Magnoni Bortoli.

MEDIANEIRA

2018



---

## TERMO DE APROVAÇÃO

A saída de campo como estratégia metodológica para desenvolver educação ambiental no ensino formal

Por

**Angela Bárbara Tischner**

Esta monografia foi apresentada às 9h30 do dia **16 de junho de 2018** como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista no Curso de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino - Polo de Foz do Iguaçu, PR, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Medianeira. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

---

Prof<sup>a</sup>. Ma. Marlene Magnoni Bortoli.  
UTFPR – Câmpus Medianeira  
(orientadora)

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Neusa Idick Scherpinski  
UTFPR – Câmpus Medianeira

---

Prof. Me. Cidmar Ortiz dos Santos  
UTFPR – Câmpus Medianeira

- O Termo de Aprovação assinado encontra-se na Coordenação do Curso-.

Dedico esta pesquisa a todos os educadores que ainda precisam de evidências científicas para compreender a importância da valorização da Educação Ambiental no meio escolar, o que poderá garantir uma práxis pedagógica mais contextualizada com a realidade da comunidade escolar em que atua.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus pela saúde e oportunidade para desenvolver este curso.

A minha família e amigos e amigas queridas, pelo incentivo de sempre e compreensão nos momentos em que estive ausente.

A UTFPR, por proporcionar um curso de qualidade, à minha orientadora, Profa. Ma. Marlene Magnoni Bortoli, pela atenção e considerações para a elaboração desta pesquisa, aos tutores do curso e aos colegas, pelo apoio manifestado em vários momentos.

Também agradeço aos meus ex-colegas de trabalho que, com muito entusiasmo, me incentivaram a fazer este curso: Willian Bogler e Beatriz Felicetti, especialmente.

A todos que contribuíram de forma direta ou indireta para realização desta monografia.

Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde. Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática. (PAULO FREIRE)

## RESUMO

TISCHNER, Angela Bárbara. **A saída de campo como estratégia metodológica para desenvolver educação ambiental no ensino formal.** 2018. 37f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2018.

Este trabalho teve como objetivo geral realizar uma revisão de literatura sobre a importância das saídas de campo enquanto estratégias metodológicas utilizadas no Ensino Formal, no contexto da Educação Ambiental. Os temas abordados foram baseados em um breve histórico da Educação Ambiental e sua relação com os documentos base da educação brasileira, passando por abordagens da Ecopedagogia e estratégias metodológicas no contexto da Educação Ambiental, com destaque para as saídas de campo ou estudo do meio, finalizando com um breve contexto dos desafios enfrentados por professores para a realização destas práticas. Foi constatado que, de fato, as visitas de campo promovem processos que dão mais sentido ao cotidiano do aluno, instigando sua curiosidade e fortalecendo vínculos interpessoais entre alunos e professores, no sentido da afetividade, oportunizando uma formação cidadã responsável, com viés social, ambiental, político e cultural. Para tanto, o embasamento legal para o uso da estratégia metodológica de saída de campo é justificado dentro do contexto das políticas públicas de Educação Ambiental, Meio Ambiente e Educação. Nesse contexto, a revisão bibliográfica apontou que grande parte dos educadores de diferentes níveis escolares aprovam as visitas de campo. Embora, na práxis docente, os desafios são muitos, destacando-se alguns: dificuldades burocráticas, logísticas, culturais e disciplinares que privam muitas vezes o educador de aproveitar estes recursos. Além disso, o fator formação continuada também se destaca na literatura, revelando a carência de preparação e capacitação para as equipes escolares ao longo da profissão. Observou-se que ainda é necessário que a visita de campo se torne parte do planejamento anual, enquanto parte do processo de ensino e aprendizagem, com desenvolvimento de conteúdos de forma interdisciplinar, promovendo a transversalidade do tema meio ambiente de acordo com o currículo escolar, emancipando cidadãos para o saber ambiental dos territórios de seu convívio e seu planeta. Contudo, observou-se que este tema ainda pode ser mais aprofundado, especialmente, na relação com o fortalecimento de projetos e ações vinculados à Educação Ambiental no Ensino Formal, fortalecendo o comprometimento da comunidade escolar com a iniciação científica pela alfabetização ecológica, pela ecopedagogia e pela educação cidadã.

**Palavras-chave:** Estratégias Metodológicas. Estudo do Meio. Práxis Pedagógica.

## ABSTRACT

TISCHNER, Angela Bárbara. The field trip as a methodological strategy to develop environmental education in formal education. 2018. 37f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2018.

This research consisted of a literature review about the importance of field trips as a methodological strategy applied to formal education, in the Environmental Education concept. The themes covered were based on a brief history on Environmental Education and its relation with the basic documents of Brazilian Education, passing through approaches of Ecopedagogy and methodological strategies in the context of Environmental Education, with emphasis to the field trips or environmental study, finishing with a brief context of the challenges faced by teachers to realize these practices. It was proven that, indeed, the field trips promote processes that give more sense to the daily life of the student, instigating its curiosity and strengthen interpersonal bonds between students and teachers, with the sense of affectivity, providing a responsible citizenship, with social, environmental, political and cultural actions. For this purpose, the legal basis for the use of a methodological strategy of field trips is justified inside the context of the Environmental Education, Environmental and Educational public policies. Within this context, the literature review has shown that some of the educators of different school levels approved the field trips. In the teaching practice there are many challenges as, bureaucratic, logistic, cultural and disciplinary difficulties that many times can deprive the educator to enjoy these resources. Also, the continued education factor, enhances itself in the literature, revealing the lack of preparation and capacitation, for the educational staff over the career path. It was observed, that it's necessary that field trips become part of the annual planning, as part of the project of teaching and learning, with the development of subjects in interdisciplinary form, promoting the transversality of the environmental subject, in accord to school curriculum, emancipating citizens to the environmental knowledge of its territory and its planet. However, it was noticed that this subject can be further deepened, especially, in relation with the strengthening of projects and actions, linked to the Environmental Education on formal education, strengthen the educational community compromise with scientific initiation for the Ecological Literacy, Ecopedagogy and Citizenship Education.

**Keywords:** Methodological Strategies, Study of the Environment, Pedagogic Praxys.



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>	<b>12</b>
<b>3 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA .....</b>	<b>13</b>
3.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO FORMAL.....	13
3.1.1 A Educação Ambiental no Cotidiano Escolar: Ecopedagogia .....	17
3.2 AS SAÍDAS DE CAMPO ENQUANTO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA NO ENSINO FORMAL.....	18
3.3 SAÍDAS DE CAMPO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	24
3.4 DESAFIOS PARA A REALIZAÇÃO DE SAÍDAS DE CAMPO NO ENSINO FORMAL .....	28
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>31</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>34</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, observações empíricas na experiência com a comunidade escolar possibilitou notar que tanto crianças quanto adultos se mostram motivados a realizarem vivências fora do ambiente escolar, geralmente, em contato com a natureza. Estas vivências são essenciais aos alunos, independentemente do nível escolar, para o desenvolvimento de sensibilidade e interesse pela natureza e pelo meio ambiente do entorno.

Segundo Leonardo Boff: “Você só cuida aquilo que ama e só ama aquilo que conhece”. Partindo-se deste pressuposto, é importante que o cidadão em formação participe de oportunidades que o permitam conhecer seu próprio meio, seja com atividades pedagógicas ou familiares, a fim de adquirir uma conexão com a sua própria realidade ambiental, geográfica, cultural e social. Para tanto, a escola tem um potencial nesta formação dos futuros protagonistas sociais a fim de fomentar o interesse, a curiosidade e o sentido de pertencimento e identidade local para o cuidado com o meio ambiente.

Lima e Braga (2014) apontam que a visita de campo é um recurso importante para a compreensão da “relação existente entre o espaço vivido e as informações obtidas em sala de aula” e ainda, afirmam que por meio desta estratégia metodológica, busca-se familiarizar o aluno com “os aspectos físicos e naturais e com as atividades humanas relacionadas ao uso da terra, percebendo assim a identidade do lugar ou da comunidade”.

Não obstante, Carvalho (2011, p.123), em seu livro Educação Ambiental e a formação do sujeito ecológico, relatam que a crise ambiental clama por novas conexões e aproximações, “para que se compreenda a complexidade das inter-relações na base dos problemas ecológicos”. Nesse contexto, a autora cita Enrique Leff (2001) e sua teoria do Saber Ambiental, na qual se valoriza a problematização do conhecimento até então fragmentado em disciplinas, em prol de uma rearticulação das relações entre sociedade e natureza.

É evidente que a escola tem fragmentado o conhecimento com a justificativa de simplificá-lo para o maior entendimento do seu público. Porém, isso gera um desequilíbrio na percepção frente às interações entre o ser humano o ambiente, indo de encontro à dicotomia sociedade versus natureza (CARVALHO, 2011).

Por meio de saídas de campo, o ensino de conteúdos conceituais é oportunizado, de acordo com Viveiro e Diniz (2009). Desta forma, o aluno vivencia uma experiência que o permite se perceber integrante da natureza. Isso é importante para quebrar paradigmas da dicotomia entre natureza e ser humano, em que muitas vezes, o cidadão/aluno se percebe apenas como expectador cliente dos serviços ambientais. Isso implica na construção de uma ética do cuidado e senso de preservação importante, que pode proteger a biodiversidade e garantir a qualidade de vida.

Para tanto, uma estratégia metodológica importante é a prática de saídas de campo em ambiente natural. Ainda que não seja comum e/ou obrigatória na maioria dos programas políticos pedagógicos das escolas brasileiras, a recomendação do desenvolvimento do debate e da ação em Educação Ambiental, por meio das referências dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), também permite que o desenvolvimento da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Isso favorece o transitar entre os saberes e a escolha pelo corpo docente por metodologias de ensino baseadas neste tipo de ferramentas pedagógicas, promovendo assim a transversalidade. Segundo Libâneo (2013), os temas transversais apresentados nos PCNs abordam questões de interesse da vida cotidiana dos alunos: “ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural”.

Sendo assim, o tema Meio Ambiente pode ser desenvolvido também considerando os conceitos de Educação Ambiental, Biodiversidade, Ecopedagogia e Vivências na natureza, que podem ganhar um potencial a mais com as saídas de campo e contribuir nos processos ensino-aprendizagem.

Entende-se assim que o professor precisa conduzir o processo com abordagens locais e globais, de acordo com a realidade vivenciada pelos cidadãos em formação, por meio da construção do conhecimento em bases de reflexões críticas, promovendo perspectivas de transformações no seu próprio cotidiano, conforme Freire (1987), que afirma que é “neste momento de busca que se concretiza o diálogo da educação com uma prática libertadora, realizando a investigação dos temas geradores”.

No contexto dos temas geradores, também é possível considerar que a visita de campo metodologicamente necessita de um planejamento, neste caso, situando

o tema gerador, com o currículo escolar e, especialmente, com a realidade vivenciada pelo educando.

Vale ressaltar que, conforme Viveiro (2006), a reflexão e avaliação sobre a práxis docente também é necessária, a fim de promover um sentido de compreensão e “sensibilidade em ponderar ações, estratégias e pressupostos teóricos, inseridos na prática pedagógica”.

Desta forma, é evidente que a formação continuada, garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, (LEI 9394/96) ao professor, também é imprescindível para que professores desempenhem suas funções de forma eficaz, com conteúdo, informação e oportunidade de desempenhar sua criatividade dentro de estratégias metodológicas fortalecedoras para garantir a evolução do sistema educacional, atendendo suas necessidades, criando outras, superando dificuldades e refletindo sobre suas próprias experiências e as dos outros também (BRASIL, 1996).

Por meio desta pesquisa, espera-se que lideranças pedagógicas possam se apropriar de tais conceitos e pressupostos a fim de utilizarem esta estratégia metodológica de forma mais assertiva e prática com seus alunos.

O objetivo principal desta revisão foi realizar um levantamento bibliográfico sobre saídas de campo enquanto estratégias metodológicas utilizadas no Ensino Formal, no contexto da Educação Ambiental.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para o desenvolvimento deste estudo foi realizada revisão bibliográfica, por meio de fontes de dados ou plataformas: livros, artigos acadêmicos, revistas indexadas, *sites* de órgãos governamentais, *Google Acadêmico*, periódicos nacionais e *Scielo*, de forma exploratória, a fim de obter informações sobre o tema pesquisado de modo a garantir a formalidade e imparcialidade dos dados.

Os temas propostos foram: Histórico da Educação Ambiental, com foco no Ensino Formal e conceito de Ecopedagogia enquanto suporte metodológico, estratégias metodológicas apropriadas ao incentivo da Educação Ambiental no ambiente escolar, considerando saídas de campo e vivências na natureza. E, para finalizar, apresentaram-se alguns desafios para a realização de atividades pedagógicas ao ar livre pelo Ensino Formal.

Desta forma, este estudo de revisão bibliográfica mais aprofundada tratou de conceitos relevantes, pontos estratégicos de abordagem e alguns pressupostos que podem interessar ao leitor, especialmente ao leitor pesquisador da área de Educação, Pedagogia e Educação Ambiental.

### 3 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

#### 3.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO FORMAL

A Educação Ambiental vem se destacando desde a década de 60, momento em que o mundo passava por importante transformação do pós-guerra, reutilizando as tecnologias desta para a produção agrícola, entre outras. Desse modo, a bióloga pesquisadora Rachel Carson publicou uma obra impactante e corajosa para sua condição de mulher pesquisadora da época: “Primavera Silenciosa”, onde expôs as graves consequências do uso indiscriminado dos agroquímicos que estavam silenciando florestas e outros ecossistemas por meio da alta poluição do ar, solo e água.

No final desta mesma década de 60, a imagem mais marcante que a humanidade até então teve acesso foi a do planeta Terra flutuando no universo, quando os primeiros seres humanos fizeram sua viagem à Lua.

O mundo pós-guerra contextualizado em uma cultura contra hegemônica do movimento *hippie* e consternado com esta nova sensação de que todos estavam na mesma casa comum (o planeta Terra), trouxe à tona um novo movimento, gerado por alguns encontros internacionais voltados para o cuidado com o ambiente, depois com o conceito de Educação Ambiental e, na sequência, com o conceito de sustentabilidade (CARVALHO, 2011).

Freire (2008), afirma que o cidadão precisa tomar consciência de sua realidade e de sua própria capacidade de transformá-la. Para tanto, a conscientização de Paulo Freire, entendida na Educação Ambiental como sensibilização, deve ser o objetivo principal da Educação Formal, promovendo o senso crítico, a reflexão e o comprometimento para a ação em prol da qualidade de vida e proteção do meio ambiente. Com base nisso, favorecemos a garantia dos direitos e deveres impostos desde antes da Constituição Federal de 1988, com a Política Nacional de Meio Ambiente, de 1981.

No Brasil, logo após a promulgação da Constituição de 1988, aconteceu a 2ª Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento,

realizada na cidade do Rio de Janeiro, em 1992, também conhecida como Cúpula dos Povos ou Rio 92. Com a participação ativa de mais de 190 delegações representando nações de todos os continentes, aquele foi o maior evento global já registrado e dele se manifestaram diversos movimentos sociais, por meio do Fórum Global, que acontecia paralelamente, na mesma cidade. Vale ressaltar que antes de 1992 internacionalmente, muitos encontros importantes já haviam acontecido neste contexto de conceituar e denominar princípios da Educação Ambiental.

Conhecida também como Rio 92, esta Conferência resultou na preparação de alguns documentos planetários que foram desenvolvidos e compartilhados, como por exemplo: o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, a Agenda 21 e o preâmbulo da Carta da Terra (que só foi concluída 10 anos depois), os quais são precursores de todas as Políticas Públicas brasileiras com viés na Educação Ambiental, Educação Cidadã e Educação Social.

Na década de 90, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) elaborou um documento orientador para as escolas em todo território nacional denominado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Com base no documento preliminar dos PCNs, o Ministério da Educação publicou em 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental I e em 1998 os PCNs para o Ensino Fundamental II (BRASIL/MEC, 1995).

Segundo Libâneo (2013), os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Oferecem orientações pedagógicas e curriculares gerais, enquanto subsídios aos professores para refletirem e tomarem decisões, em nível local, sobre objetivos e conteúdos, formas metodológicas de atuação docente (...) envolvendo tudo o que um documento geral como este não pode nem deve prever: diversidade regional, as decisões do professor, a dinâmica das interações na sala de aula, currículo oculto, a adequação local de conteúdos, o significado social dos conteúdos, as práticas de avaliação, os desenvolvimentos metodológicos, etc.

De acordo com Portella (2013), os Parâmetros Curriculares Nacionais foram apresentados como “diretrizes e referenciais de qualidade voltados para a renovação e reelaboração da proposta curricular nas escolas de todo Brasil, estabelecendo pilares fundamentais para guiar a educação formal”. O autor também afirma que uma das metas dos PCNs era “ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e, desta forma, dar origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam temas transversais que convidam o educador a abordar de forma transversal em sua práxis as “problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo de caráter universal”, com estes temas específicos: “Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual”. Portella (2013) ressalta que a abordagem de cada tema deve “corresponder às reais necessidades de cada região ou mesmo de cada escola”.

De acordo com Viveiro (2006), os Parâmetros Curriculares Nacionais tratam da saída de campo como “excursão ou estudo do meio” como uma modalidade de “busca de informações em fontes variadas”.

Entretanto, há uma crítica em relação à imposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais que, segundo Portella (2013), ocorrem porque estes parâmetros estão mais voltados à “ideologia neoliberal, atribuindo o processo educacional em caráter mercadológico ao apresentar uma educação tecnocrata voltada para a produção de mão-de-obra que sustente o mercado capitalista”. Neste caso, cabendo ao professor o senso crítico para se utilizar de tais parâmetros ao realizar as abordagens transversais na sua práxis de maneira democrática, justa e com viés na identidade cultural e regional do seu público escolar, garantindo assim o cuidado com a qualidade de vida no território em que desenvolve seu papel educador.

Vale ressaltar que em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei Federal 9.394/96) a qual foi elaborada e apresentada pelo Conselho Nacional da Educação, já referenciado na Constituição Federal de 1988 e que desde então, há mais de 20 anos, rege a Lei Educacional no país. Estes e outros documentos fomentaram muitas iniciativas em diferentes contextos e países, por influência das grandes conferências mundiais, em que a pressão tecnocrata ditou a elaboração de algumas políticas educacionais, não só no Brasil.

Dentre tantas críticas e tentativas de promover a cidadania, o tema Meio Ambiente proposto pelos PCNs iniciou também um cuidado para com os assuntos relacionados ao território em que a comunidade escolar atua nas causas e consequências da ação antrópica neste ambiente. Promovendo então a análise e/ou percepção desta realidade, com base no pensamento crítico e na emancipação de atores que, ao conhecer suas realidades, podem protagonizar a favor da justiça social, econômica e ambiental.



A Lei 9.795, de 27 de abril de 1999, instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Nesta Lei, no seu artigo primeiro, vale destacar o conceito de Educação Ambiental:

Art. 1º Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Neste contexto, apesar de passados 10 anos da Rio-92, a Política Nacional de Educação Ambiental, por meio do Decreto Nº 4.281, de 25 de junho de 2002, foi aprovada. No artigo 5º desta lei, os Parâmetros Curriculares Nacionais foram a base desta Política para a abordagem da Educação Ambiental nas escolas:

Na inclusão da Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino, recomendam-se como referência os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais, observando-se:

I – a integração da Educação Ambiental às disciplinas de modo transversal, contínuo e permanente;

II – a adequação dos programas já vigentes de formação continuada de educadores. (BRASIL, 2002).

Passaram-se mais dez anos e em junho de 2012 foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental as quais fortaleceram ainda mais a inserção da EA no Ensino Formal, conforme já destacava a PNEA. Esta nova Diretriz foi fundamental para buscar a superação da dicotomia entre natureza e sociedade que é um dos objetivos da Educação Ambiental, enquanto tendência naturalista, perante todos os setores em que foi desenvolvida.

Contudo, esta nova Lei de Diretrizes para a EA no Ensino Formal buscou uma tendência socioambiental complexa e interdisciplinar, de acordo com os princípios do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global os quais promovem valorização de interações entre a cultura, à sociedade e a biodiversidade (BRASIL, 2016). Conforme artigo 6º da resolução de 2012, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental:

A Educação Ambiental deve adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultural, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino. (BRASIL, 2016).

O desenvolvimento da EA no ambiente escolar favorece a compreensão dos problemas socioambientais na própria comunidade escolar, bem como contribui para a formação de cidadãos críticos e participativos em busca da melhoria da qualidade de vida. Cabe aqui o conceito de Sujeito Ecológico, de Isabel Carvalho (2011): “um ideal de ser que condensa a utopia de uma existência ecológica plena, o que também implica em uma sociedade plenamente ecológica”.

A autora ainda reforça que “contribuir para a constituição de uma atitude ecológica caracteriza a principal aspiração da Educação Ambiental”. E esta atitude depende geralmente da formação escolar, social e familiar que este cidadão recebe, promovendo-o a cidadão protagonista, preocupado e sensibilizado pelas questões de sustentabilidade a sua volta ou, no contrário, a cidadão alienado.

É notório que a legislação ambiental está alinhada com a Educação Ambiental e, principalmente, com a legislação do Ensino Formal, valorizando a coletividade, a participação, a cidadania e a formação de valores para a sustentabilidade.

### 3.1.1 A Educação Ambiental no Cotidiano Escolar: Ecopedagogia

Segundo Krasilchik e Marandino (2004), os conhecimentos científicos são de responsabilidade da escola. No entanto, a instituição escolar não tem capacidade para contemplar todo este conhecimento, sendo a parceria com outras instituições não formais ou espaços informais de grande valia para instrumentalizar os estudantes. Além disso, é preciso dar sentido ao conhecimento científico para o aluno, independente do nível escolar em que se apresenta.

Para tanto, o conceito de Ecopedagogia aparece em meados da década de 2000, enquanto linhagem da educação Freireana, com apoio de Moacir Gadotti para disseminar as ideias de Cruz Prado e Gutierrez aqui no Brasil sobre a Pedagogia da Terra ou Ecopedagogia.

Nesse sentido, a Ecopedagogia propõe um novo processo de ensino-aprendizagem, valorizando as relações sociedade natureza no cotidiano escolar. No dizer de Gadotti (2000) a ecopedagogia “trabalha com a fundamentação teórica

dessa “cidadania planetária” cuja ideia é dar sentido para a ação dos seres humanos enquanto seres vivos que compartilham com as demais vidas”. Gutierrez e Prado (2002) refinam esta mensagem considerando que “os conteúdos curriculares têm que ser significativos para o aluno, e só terão relevância para ele, se esses conteúdos forem relevantes também para a saúde do planeta”.

Nesse contexto, a Ecopedagogia complementa a Educação Ambiental enquanto referência teórica e metodológica para valorizar o sentido mais profundo do que fazemos com a nossa existência a partir da vida cotidiana, garantindo assim que possamos protagonizar nos processos que contribuem para a vivência dos ideais de sustentabilidade nos espaços onde estamos inseridos (GUTIERREZ; CRUZ PRADO, 2002; GADOTTI, 2000).

Contudo, as estratégias metodológicas que visam dar sentido às práticas cotidianas, como por exemplo, as saídas de campo em ambientes formais (instituições de ensino em geral), não formais (museus, zoológicos, planetários, entre outros) ou informais (bosques, jardins, praças, entre outros) podem ser caracterizadas enquanto cenários de ensino-aprendizagem não formais.

Conforme Krasilchik e Marandino (2004), estes espaços caracterizam-se enquanto propulsores de processos que dão mais sentido ao cotidiano do aluno, ou seja, são mais eficientes. Ali é possível que a afetividade, a curiosidade e o senso crítico estejam mais ativos entre a turma escolar do que seria o padrão dentro da sala de aula, promovendo assim a tão esperada formação cidadã responsável, com viés social, ambiental, político e cultural.

### 3.2 AS SAÍDAS DE CAMPO ENQUANTO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA NO ENSINO FORMAL

Por saída de campo entende-se que um dos objetivos gerais é o estudo do meio. Este consiste em “um método de ensino interdisciplinar que visa proporcionar para alunos e professores o contato direto com uma determinada realidade, um meio qualquer, rural ou urbano, que se decida estudar” (LOPES; PONTUSCHKA, 2009). Com a intencionalidade pedagógica, esta atividade se caracteriza pelo envolvimento

do sujeito a um determinado território, promovendo relações complexas de diálogo e descobertas com o entorno da sua realidade, gerando novos questionamentos, curiosidades e conhecimentos.

Segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007) alguns princípios e objetivos do estudo do meio podem ser definidos, conforme lista a seguir:

- consolidação de um método de ensino interdisciplinar denominado estudo do meio, no qual interagem a pesquisa e o ensino;
- verificação de testemunhos de tempos e espaços diferentes: transformações permanências;
- levantamento dos sujeitos sociais a ser contatados para as entrevistas; e
- observações a ser feitas nos diferentes lugares arrolados para a produção de fontes e documentos: anotações escritas, desenhos, fotografias e filmes;
- compartilhamento dos diferentes olhares presentes no trabalho de campo mediante as visões diferenciadas dos sujeitos sociais envolvidos no projeto;
- coleta de dados e informações específicas do lugar, de seus frequentadores e das relações que mantêm com outros espaços;
- emersão de conteúdos curriculares disciplinares e interdisciplinares a ser contemplados na programação;
- produção de instrumentos de avaliação em um trabalho participativo;
- criação de recursos didáticos baseados nos registros;
- divulgação dos processos e do resultado.

De modo geral, este tipo de estratégia pedagógica iniciou no Brasil já no final da década de 50, definindo estudo do meio com a implantação de classes experimentais em algumas escolas públicas e privadas, de acordo com portaria do Ministério da Educação e Cultura (VIVEIRO, 2006). Mas nem sempre foi mantido assim. A metodologia do estudo do meio foi interrompida durante a Ditadura Militar do Brasil:

Com o acirramento da censura e da repressão política promovida pelo governo militar pelo Ato Institucional n. 5 (AI-5), baixado em 13 de dezembro de 1968, durante o governo do general Costa e Silva, os Estudos do Meio ficaram proibidos. Nesse período, quando realizados, aconteciam clandestinamente. De certa forma, os Estudos Meio foram “proscritos” e a organização de trabalhos interdisciplinares desse tipo “era quase uma temeridade” (...) Na década de 90, com Paulo Freire no Governo de São Paulo, o Estudo do Meio desempenhou a função de elo integrador de práticas interdisciplinares no âmbito da escola básica com resultados muito positivos. (LOPES; PONTUSCHKA, 2009).

Considerando-se a conjuntura política atual a saída de campo ou estudo do meio enquanto estratégia metodológica para o Ensino Formal se faz presente democraticamente em todos os níveis de ensino, podendo ou não ser em ambientes informais, não formais ou até mesmo em visitas técnicas em outras instituições de Ensino Formal.

Segundo pesquisas realizadas com professores de escolas públicas e privadas sobre temas ambientais, os resultados evidenciam que “os professores ainda não conseguem romper com a prática compartimentada/ fragmentada da “sua” disciplina”. Diante deste exemplo, é possível estabelecer uma relação entre a qualidade da formação dos docentes, na qual muitas vezes, ainda, a atenção é cartesiana e fragmentada, “valorizando conhecimentos específicos em detrimento à formação pedagógica” (MACHADO, 2014).

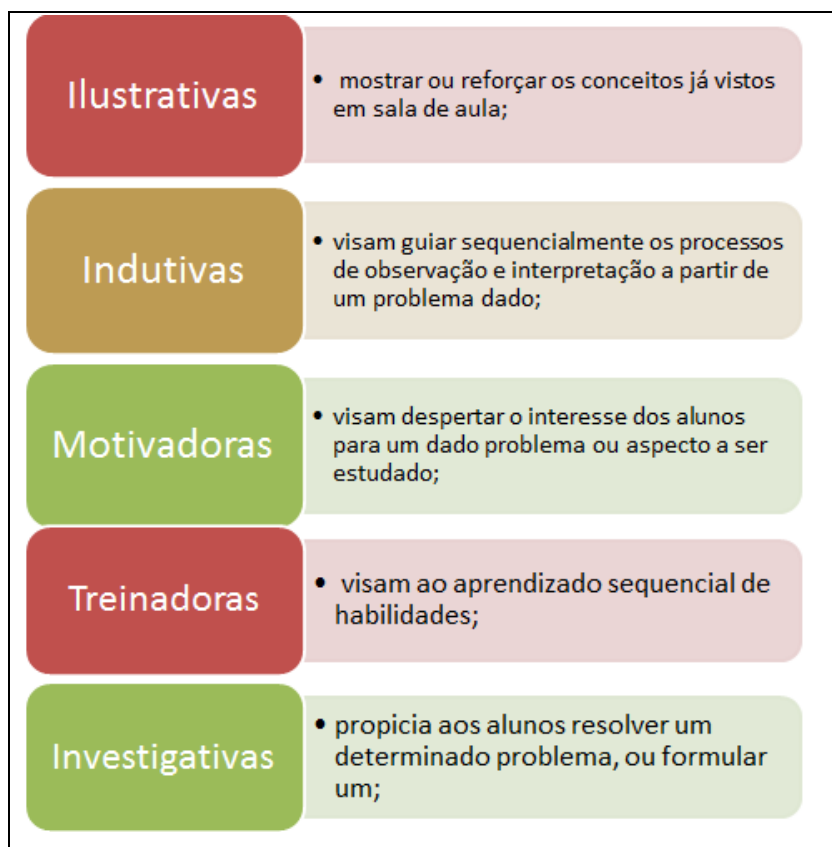
Marandino e Krasilchik (2004), no livro “Ensino de Ciências e Cidadania”, abordam a questão da importância da interdisciplinaridade e a necessidade do envolvimento de diferentes campos de conhecimento, além de diversas parcerias: escola, comunidade e família, quando se almeja à Alfabetização Científica. Para tanto, a utilização de recursos didáticos que permitem variar as ações na práxis pedagógica pode favorecer o interesse do aluno, motivando-o a fazer parte do processo, aprendendo significativamente no meio em que convive e de forma ativa.

De acordo com Krasilchik e Marandino (2004), o Ensino Formal pode utilizar determinadas estratégias metodológicas como, por exemplo, as saídas de campo, para promover processos de ensino-aprendizagem, de diferentes formas, contribuindo assim para a formação cidadã dos estudantes, de forma interdisciplinar.

Rodrigues, Strohschoen e Marchi (2017) realizaram uma visita de campo com alunos de mestrado, com foco no ensino de Física, no contexto da Educação Ambiental e concluem: “podemos sugerir que se relacionem diferentes áreas do conhecimento para uma melhor integração dos aspectos envolvidos com a Educação Ambiental e preservação do meio ambiente”.

De acordo com Viveiro (2006), existem algumas nomenclaturas para definir visitas de campo, visitas técnicas, saídas científicas, estudo do meio, entre outras. Fernandes (2006) define a atividade de campo, em Ciências, como “toda aquela que envolve o deslocamento dos alunos para um ambiente alheio aos espaços de estudo contidos na escola”.

Segundo Compiani e Gonçalves (1984 apud LIMA e BRAGA, 2014), saídas de campo podem ser classificadas de acordo com o papel didático que estão desempenhando, dentro de uma intencionalidade pedagógica, conforme apresentado no Quadro 1.



**Quadro 1: Classificação de Saídas de Campo de Acordo com o Papel Didático que Estão Desempenhando.**

Fonte: Adaptado de Compiani e Gonçalves (1984).

Fernandes e Miguel (2017) destacam que uma aula de campo, ou visita de campo, pode ter um resultado muito eficaz, mesmo que seja no jardim da escola, pois ainda que esteja dentro dos muros da instituição, a organização deste espaço é completamente diferenciada do espaço da sala de aula, instigando assim o interesse e curiosidade dos alunos.

Também vale ressaltar que Colley et al. (2002) afirma que há uma inter-relação entre as aprendizagens formais e as não formais, considerando que o conhecimento é construído sob complexas relações sociais e pedagógicas que permeiam essas duas aprendizagens. Dessa forma, os autores propõem que isto poderia contribuir para uma visão do processo de ensino-aprendizagem para fora do espaço físico e conceitual de sala de aula, a fim de complementar o formal e o não formal, equilibrando a importância de cada um no seu contexto.

Na condição de estudante, o cidadão tem a capacidade de aprender e compreender mais informações e conceitos científicos quando interage ativamente com algum espaço, vivenciando na prática:

[...] são necessários espaços físicos, simbólicos, mentais e afetivos diversificados e estimulantes (...), aulas fora da classe, em outros espaços da escola, do campo e da cidade. Porque o bosque, o museu, o rio, o lago (...), bem aproveitados, convertem-se em excelentes cenários de aprendizagem (CARBONELL, 2001, p. 88).

Ao realizar uma visita de campo professor e aluno são beneficiados, já que têm a oportunidade de melhorar os vínculos e estreitar laços entre eles, especialmente, quando a visita está organizada e com objetivos claros, coerentes, promovendo experiências novas, afetividade e sensações de coletividade e cooperação entre colegas e professores.

As contribuições da aula de campo de Ciências e Biologia em um ambiente natural podem ser positivas na aprendizagem dos conceitos à medida que são um estímulo para os professores, que vêem uma possibilidade de inovação para seus trabalhos e assim se empenham mais na orientação dos alunos. Para os alunos é importante que o professor conheça bem o ambiente a ser visitado e que este ambiente seja limitado, no sentido espacial e físico, de forma a atender os objetivos da aula. (SANTOS, 2002).

Este tipo de estratégia metodológica também proporciona aos alunos de diferentes níveis escolares a percepção do meio em que vivem ou do qual estão estudando/visitando, o que valoriza a relação conteúdo curricular com cotidiano social/ambiental/cultural, conforme Seniciato e Cavassan (2004) concluem:

Todas as emoções e sensações surgidas durante a aula de campo em um ambiente natural podem auxiliar na aprendizagem dos conteúdos, à medida que os alunos recorrem a outros aspectos de sua própria condição humana, além da razão, para compreenderem os fenômenos. Mais que compreender a realidade trata-se também de considerar as emoções como fundamentais nos processos de tomada de decisão e de julgamento moral dos seres humanos, conforme afirma DAMÁSIO (2001), e assim inferir que as emoções participam tanto dos processos de raciocínio quanto na construção de valores humanos que garantirão a forma pela qual o corpo de conhecimentos vai influir na escolha entre as soluções possíveis para a ação na vida prática.

De fato, o processo ensino-aprendizagem pode ser potencializado quando desenvolvido a partir de uma visita de campo, considerando as sensações, as surpresas, o bem estar e as relações interpessoais que surgem durante a visita, seja entre a própria turma, seja desta com o professor e/ou ainda com o profissional que os recebe em áreas naturais cuja programação está vinculada à visita orientada.

As vantagens pedagógicas da vivência de sensações e formulações de hipóteses empíricas de uma observação da natureza, em uma saída de campo, ainda exigem mais estudos, tanto na abordagem da construção de significados e

conceitos pelos próprios alunos, quanto nas questões de afetividade e sociabilidade que envolve estas ações, com a construção ou desconstrução de valores e princípios.

Viveiro e Diniz (2009) também afirmam que “a motivação é fundamental para que ocorra uma aprendizagem significativa”. Embora a saída de campo tenha seu papel motivador frente ao professor organizador e seus alunos, acelerando os processos ensino-aprendizagem de forma lúdica, criativa, ativa e vivencial, muitas vezes esta condição não está presente nos Planos Políticos Pedagógicos em todo o seu potencial.

Trata-se de uma metodologia conhecida entre o meio escolar mas que ainda aparece timidamente na maior parte das escolas brasileiras, devido à necessidade de certa burocracia, cuidados, segurança, disciplina e preparo prévio, durante e após a atividade, caracterizando alguns desafios a serem enfrentados, conforme item 3.4 deste trabalho apresenta.

Não obstante, conforme Viveiro (2006), estes recursos didáticos, quando bem empregados, podem “garantir maiores oportunidades para a construção do conhecimento, além de fornecer subsídios para que mais alunos encontrem a(s) atividade(s) que melhor o ajude(m) a compreender o tema estudado”.

Vale destacar o que Freire (2009) aponta em relação ao papel do educador: “ensinar exige curiosidade”. Este pode ser entendido como um caminho para transpor alguns dos desafios para as saídas de campo, quando Paulo Freire afirma que:

A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de tomar distância' do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de cercar o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade comparar, de perguntar (FREIRE, 2009).

Nesse sentido, o pedagogo propõe que “a curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser”. E ainda, que a curiosidade tem a capacidade de motivar o professor e o aluno a inquietarem-se, sempre que uma curiosidade for resolvida, na busca por outras respostas, promovendo assim uma observação mais crítica do objeto ou local de estudo:



Um ruído, por exemplo, pode provocar minha curiosidade. Observo o espaço onde parece que se está verificando. Aguço o ouvido. Procuo comparar com outro ruído cuja razão de ser já conheço. Investigo melhor o espaço. Admito hipóteses várias em torno da possível origem do ruído. Elimino algumas até que chego a sua explicação (FREIRE, 2009).

Estes processos de ensino-aprendizagem, no contexto da motivação à curiosidade e reconhecimento do próprio território ou, ainda, de novos territórios e outras realidades, são estimulados tanto pela pedagogia dialógico-problematizadora de Paulo Freire, quanto pelos princípios estabelecidos pelas políticas públicas das Diretrizes e Bases da Educação, do Meio Ambiente, da Educação Ambiental, entre outras.

### 3.3 SAÍDAS DE CAMPO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Veiga e Fonseca (2012) afirmam que a intencionalidade e a própria organização do trabalho pedagógico fazem parte do processo educativo e que este “deve assegurar espaços de interlocução, de identificação de relações de poder, de papéis sociais, de diferenças e de identificações”. Portanto, o papel da escola na emancipação de cidadãos críticos nas mais diversas questões, como por exemplo, em relação ao cuidado com o meio ambiente, tem fundamental importância.

No final da década de 90, Müller (2000) já destacava que um dos princípios básicos da Educação Ambiental era utilizar ambientes educativos (formais e não formais) e vários métodos para comunicar e adquirir conhecimento sobre o meio ambiente, sugerindo as atividades ao ar livre para a valorização de experiências pessoais e coletivas.

Ao pensar a Educação Ambiental no Ensino Formal, as atividades de campo aparecem em um contexto onde o ambiente é percebido enquanto “sistema complexo de relações e interações da base natural e social”. Isabel Carvalho também afirma que este sistema pode ser “definido pelos modos de sua apropriação pelos diversos grupos, populações e interesses sociais, políticos e culturais que aí se estabelecem” (CARVALHO, 2011, p. 45).

Coimbra e Cunha (2005) caracterizam a Educação Ambiental em três categorias, conforme apresentado no Quadro 2.

Educação Ambiental Formal	Educação Ambiental Não Formal	Educação Ambiental Informal
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aquela que envolve a rede de ensino, através da atuação curricular, tanto no planejamento quanto na execução de currículos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aquela que ultrapassa os limites da escola mas ainda mantém um planejamento pedagógico, intencional, nas chamadas estruturas educadoras não formais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aquela que acontece fora da escola ou de qualquer estrutura educadora não formal, ou seja, fora do contexto escolar/curricular.</li> </ul>

**Quadro 2: Tipos de Educação Ambiental.**

Fonte: Adaptado de Coimbra e Cunha (2005).

Nessa perspectiva, Carvalho (2011) apresenta um novo olhar sobre os processos ensino-aprendizagem, onde “estímulo-resposta” ou “aquisição de comportamento” já não é a base fundamental do aprender. Este, por ora, ganha novo entendimento, “sempre contextualizado, enquanto ato cultural, imerso na própria realidade do sujeito, constituindo simbolicamente seus sentidos individuais, sociais e coletivos”.

Viveiro (2006) considera que as atividades de campo podem ser utilizadas como importante estratégia em programas de Educação Ambiental, uma vez que o contato com o ambiente permite a sensibilização acerca dos problemas ambientais, na medida em que “permitem a exploração de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais”.

Mendonça e Neiman (2003) afirmam que atividades extraclasse ou saídas de campo, realizadas em ambiente natural em contato direto com a natureza, podem potencializar a auto percepção do aluno, favorecendo o autoconhecimento e conhecimento do meio ambiente a sua volta.

Segundo Araujo et al. (2015), que realizaram uma pesquisa em torno de uma saída de campo com uma turma de Ensino Médio com aplicação de questionários pré e pós visitação, temos que:

Sob o ponto de vista da importância da Educação ambiental, as aulas de campo promovem a sensibilização dos alunos, para problemas ambientais e consequente conscientização. E como futuros cidadãos poderão intervir de forma direta no meio ambiente, com ações que visam à proteção, conservação e equilíbrio dos impactos ambientais.

Ou seja, a oportunidade de visitar *in loco* um ambiente diferente do ambiente escolar padrão pode enriquecer o processo ensino-aprendizagem de forma lúdica, criativa e cooperativa. Considerando-se a ideia de vivências na natureza, esta pode ser uma etapa importante para a formação de um cidadão mais sensibilizado perante as questões ecológicas e socioambientais frente a atual crise ambiental.

Segundo Mazzarino e Assis (2016): “as vivências com a natureza por meio do aprendizado sequencial tornam-se significativas estratégias pedagógicas no âmbito da Educação Ambiental na escola”. Os autores ainda reforçam a ideia de que o método sequencial de Joseph Cornell (1997) de vivências na natureza “pode contribuir com a relação ensino e aprendizagem, bem como com a formação social do indivíduo”.

Vale ressaltar que estes mesmos autores também relatam em seu artigo uma referência do próprio Cornell (1997):

À medida que começamos a sentir uma comunhão com os seres vivos que nos rodeiam, nossas atitudes tornam-se mais harmoniosas e fluem com naturalidade, e, por conseguinte, passamos a nos preocupar com as necessidades e o bem-estar de todas as criaturas.

A proposta metodológica de Cornell trata da ressignificação da afetividade, dos sentimentos, que está associado com a Educação Ambiental naturalista, que promove o respeito e admiração pela natureza, enfatizando a confirmação dos seus conceitos com outros autores, em relação principalmente à importância da afetividade:

As experiências com a natureza referem-se a modos de perceber, sentir, compreender e vivenciar o universo, aposta Cornell, para quem o principal ingrediente para uma efetiva conservação dos espaços naturais é a afetividade. A aposta no afeto e nas emoções, como parte fundamental do processo de educação, é um paradigma emergente, que se articula com o pensamento de Maturana (1998), Barcelos (2003), Duarte (2004), Silveira (2009), Mazzarino e Viera (2013), entre outros. (MAZZARINO; ASSIS, 2016).

Além disso, surgem oportunidades de reflexão sobre valores imprescindíveis às mudanças comportamentais e, sobretudo, sobre as atitudes que promovem cidadania e transformação no ambiente local (CARVALHO, 2011). De Frutos et al. (1996 apud VIVEIRO e DINIZ, 2009), afirmam que “uma atividade de campo permite que o aluno se sinta protagonista de seu ensino, que é um elemento ativo e não um mero receptor de conhecimento”.

Sendo assim, uma saída de campo oportuniza além do ensino-aprendizagem, “o estreitamento das relações de estima entre o professor e seus alunos, favorecendo um companheirismo resultante da experiência em comum e da convivência agradável entre os sujeitos envolvidos que perdura na volta ao ambiente escolar” (VIVEIRO; DINIZ, 2009).

Entende-se assim que é uma prática que garante uma relação mais estreita entre o aluno e o ambiente a sua volta, neste caso, com a possibilidade de interagir com outros seres vivos e elementos naturais que no ambiente da sala de aula não seriam observados ou percebidos.

Os autores Seniciato e Cavassan (2004) afirmam, em pesquisa realizada com alunos de Ensino Fundamental, após saída de campo, ressaltam que “o bem-estar sentido pelos alunos durante a aula de campo também tornou agradável o processo de aprendizagem e é interessante vê-los justificar o conforto pelo fato de aprenderem novos assuntos”. Os autores ainda ressaltam que “talvez o conforto relacionado ao aprender apontado pelos alunos seja decorrência de uma satisfação pessoal pela conquista de um novo saber”. Dessa forma, é importante salientar que o estímulo externo pode vir a contribuir para o sucesso desta prática pedagógica, considerando-se que o educando precisa se sentir motivado.

De fato, a saída de campo pode favorecer a compreensão do meio em que se vive e estuda, corroborando com o conceito preconizado na 2ª Conferência Mundial de Meio Ambiente, a Rio 92: “pensar globalmente para agir localmente”. Neste contexto, a saída de campo também pode ser utilizada enquanto estratégia metodológica para o desenvolvimento e da transversalidade do tema Educação Ambiental desde o Currículo Escolar até o Plano Político Pedagógico (PPP), que são documentos de base de qualquer instituição de ensino, independente do nível escolar.

### 3.4 DESAFIOS PARA A REALIZAÇÃO DE SAÍDAS DE CAMPO NO ENSINO FORMAL

A demanda por escolas mais ativas em seus currículos e metodologias, com esforços para desenvolver recursos pedagógicos mais atrativos e formação de professores mais aprofundadas e eficientes, segundo Machado (2014), é um desafio a ser cumprido no cotidiano de cada instituição e de cada educador.

Considerando-se a intencionalidade dentro da práxis pedagógica, diminuir a fragmentação em prol da construção coletiva ainda depende das vontades individuais e também dos documentos existentes no contexto do Ensino Formal, na abordagem dos PCN's e PPPs, especialmente.

Viveiro (2006) faz uma reflexão importante em sua dissertação, quando conclui que “por mais que se fale em interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, transdisciplinaridade, parece mesmo que ainda é escasso o diálogo entre as áreas”. De fato, percebe-se que atividades de campo muitas vezes não se apropriam de conceitos e/ou ações associadas aos projetos de Educação Ambiental desenvolvidos ou que deveriam ser desenvolvidos pela escola, desperdiçando assim “ótimas oportunidades para a percepção do meio”.

Lopes e Allain (2002) destacam que a interdisciplinaridade, neste caso, precisa envolver todas as fases da atividade de campo, “do planejamento à avaliação, envolvendo diversas áreas do conhecimento, a fim de explorar ao máximo as potencialidades de ensino e aprendizagem”. E, neste mesmo sentido, Viveiro (2006) também afirma que “limitar esta atividade apenas à visita propriamente dita constitui-se num desperdício das potencialidades passíveis de serem trabalhadas por meio das aulas de campo”.

Ou seja, o professor precisa se organizar logística e pedagogicamente quando propor uma visita de campo, de preferência, de forma interdisciplinar, pautando-se nas políticas educacionais existentes, já mencionadas.

Segundo Lopes e Pontuschka (2009), há um desafio importante no que diz respeito ao processo de percepção do próprio educador. “[...] saber ‘ver’, saber ‘dialogar’ com a paisagem, detectar os problemas existentes na vida de seus moradores, estabelecer relações entre os fatos verificados e o cotidiano do aluno”. Sabe-se que muitas escolas e professores consideram as saídas de campo

importantes, ainda que a maioria geralmente não se aproprie de tais recursos didáticos.

Existem várias justificativas para tal desperdício didático, que se traduzem em desafios para a Educação na atualidade. De fato, Viveiro (2006) já destacava que a organização de uma saída de campo pode se tornar exaustiva, dependendo do local a ser visitado, o grau de capacidade da turma de estudantes, dos custos com deslocamento e alimentação e da distância da escola e grau de perigo envolvido, além do tempo para preparação desta programação.

Ao tratar das atividades de campo como estratégia em Educação Ambiental, Krasilchik e Marandino (2004) alertam para que haja coerência entre o discurso de conservação que se utiliza em sala de aula e na saída a campo e o comportamento do professor e dos estudantes. Os impactos ambientais causados pela atividade devem ser mínimos, e somente o essencial deve ser coletado para posterior estudo, desde que não cause danos significativos ao ambiente.

Segundo Krasilchik (2011), os maiores desafios para a realização das saídas de campo consistem no “receio de possíveis acidentes, insegurança quanto aos conteúdos que podem ser abordados durante a execução, dificuldade de conseguir autorização da escola e dos pais, implicação nos horários com outros professores, problemas com transportes”. Por isso, vale ressaltar que algumas escolas realizam suas saídas de campo no próprio jardim escolar ou nos arredores da escola, sem se deslocar por longas distâncias.

Na pesquisa realizada por Viveiro (2006), foi constatado por meio de entrevistas com professores que realizavam visitas de campo com seus alunos, que uma das dificuldades para o professor assumir esta prática é o tamanho das turmas por sala de aula, que geralmente tem por consequência a indisciplina. Outro problema levantado nesta pesquisa de mestrado foi o alto custo financeiro para o deslocamento com saídas para locais mais distantes das escolas, além de barreiras burocráticas, especialmente em escolas públicas. A carga de trabalho que extrapola a carga padrão também foi apresentada como uma dificuldade naquela pesquisa.

Outro desafio importante observado na pesquisa de Viveiro (2006) foi a falta de apoio dos próprios colegas educadores, que, “além de desmerecerem o trabalho daqueles que se utilizam frequentemente das saídas a campo, recusam-se a explorar os conteúdos de maneira integrada, possibilitando potencializar o

aproveitamento da atividade”. Caberia aqui um estudo mais aprofundado sobre as relações interpessoais e a gestão de pessoas dentro da organização institucional.

Viveiro (2006) afirma que os educadores, por vezes, “desejariam utilizar as visitas com maior frequência, uma vez que julgam indiscutíveis os benefícios de uma atividade de campo, por estimular o aluno e facilitar o processo de ensino e aprendizagem”.

Os referidos autores também afirmam que no estudo realizado, observaram que professores que realizam com certa assiduidade a saída de campo apontam “entraves burocráticos, financeiros, carência de tempo para preparo e o preconceito de outros educadores para com aqueles que recorrem a atividades dessa natureza, entre outros problemas”.

Outro desafio, segundo Lopes e Allain (2002), é que a complexidade que envolve uma saída de campo em que os alunos vivenciam fenômenos que ainda não compreendem, pode confundi-los na construção do conhecimento. Portanto, segundo os autores, “lidar com esta complexidade requer o prévio estabelecimento de objetivos claros, além de um educador bem preparado”.

Embora o professor esteja apto para realizar a visita de campo, segundo Lopes e Pontuschka (2009), é importante que ele decida o conteúdo curricular, realize uma preparação prévia, faça uma visita inicial ao local da atividade pedagógica, a fim de se certificar de detalhes, com conhecimento teórico e, especialmente, prático como no caso de uma trilha ao ar livre em que algumas espécies da flora serão foco de atenção ou da própria curiosidade dos envolvidos.

Acredita-se que a formação inicial e continuada de professores possa colaborar na preparação docente para a adequada inserção de uma pluralidade de estratégias de ensino na prática pedagógica, incluindo as atividades de campo. Entretanto, mais que diversificar estratégias, é preciso trabalhar no sentido de explorá-las em toda sua potencialidade, proporcionando uma formação crítica que permita ao professor ter autonomia e iniciativa para superar entraves, procurando articular toda a equipe escolar, o que poderá favorecer também o desenvolvimento de programas de EA a partir das atividades de campo voltadas à transformação da realidade (VIVEIRO; DINIZ, 2009).

Diante do exposto, observa-se que é necessária a formação continuada para educadores, incentivando a diversidade de aproveitamento de atividades de campo no contexto pedagógico. Ao promover formação docente eficiente no contexto das visitas de campo, valoriza-se a importância do envolvimento e interação entre

professores e alunos, alunos com alunos e alunos com meio ambiente em que estão realizando suas visitas, fomentando assim o estreitamento entre homem e natureza, tão distanciados pela dicotomia que se estabeleceu na sociedade contemporânea.

Apesar dos desafios que se traduzem em dificuldades burocráticas, logísticas e pedagógicas, as visitas de campo ainda assim se mostram estratégias metodológicas importantes para qualquer nível escolar, desde que bem planejadas e executadas, com as devidas avaliações, de acordo com as premissas que garantem os processos de ensino-aprendizagem de forma interdisciplinar e no contexto da Educação Ambiental.



#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta revisão bibliográfica, observou-se que a pesquisa sobre a importância da saída de campo como estratégia metodológica para desenvolver Educação Ambiental no Ensino Formal ainda pode ser mais aprofundada, especialmente, na relação com o fortalecimento de projetos e ações vinculados à Educação Ambiental.

Em alguns estudos de caso, como na pesquisa de Viveiro (2006) fica claro que ainda se faz necessário que o Ensino Formal estabeleça este tipo de estratégia metodológica para a visitação em ambientes naturais e de divulgação científica, em espaços educadores não formais, e que isto se torne parte do planejamento anual, enquanto parte do processo de ensino-aprendizagem, com o desenvolvimento de conteúdos de forma interdisciplinar promovendo a emancipação de sujeitos ecológicos preparados para o saber ambiental.

No Brasil, os documentos legais tais como a Constituição Federal de 1988, Políticas e Legislações de Meio Ambiente, Educação Ambiental, Parâmetros Curriculares Nacionais e Lei de Diretrizes e Bases da Educação, contemplam a práxis pedagógica de forma prática, crítica, emancipatória, promovendo cidadania e fortalecendo a Educação Ambiental e cidadã.

As visitas de campo, conforme referencial pesquisado, são do agrado da maioria dos professores dos diferentes níveis escolares. Embora, na práxis, ainda não se tem observado este interesse de forma prática, considerando-se as dificuldades burocráticas, logísticas, culturais e disciplinares que privam muitas vezes o educador de aproveitar estas estratégias metodológicas.

Também é sensato considerar a alta carga de trabalho que normalmente aflige professores, dificultando-os a refletirem sobre estas questões aqui contextualizadas. Por isso mesmo, vale destacar o importante papel da formação inicial e continuada a ponto de garantirem ao educador ferramentas e subsídios para a promoção dos processos ensino-aprendizagem de maneira “a favorecer a construção dos conhecimentos e desenvolver a segurança e a criticidade para recorrer a uma diversidade de metodologias em sua prática” (VIVEIRO, 2006).

Os desafios são vários e a resiliência e motivação entre os professores e seus gestores escolares precisam estar a cada novo ciclo renovadas e focadas em novas

oportunidades, novas vivências com seus alunos, como pressuposto para conhecerem e se encantarem, comprometendo-se pela iniciação científica, pela alfabetização ecológica, pela pedagogia da autonomia, pela educação popular e pelos seus territórios de convívio e seu planeta.

Contudo, esta pesquisa destaca-se como referencial para uma nova pesquisa, com literatura mais específica, em nível de mestrado stricto sensu em um contexto mais abrangente sobre a necessidade das visitas de campo para a abordagem de temas relevantes na práxis docente, no contexto da Educação Ambiental.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, J. M.; SILVA, G. F.; SILVA, L. B.; SANTOS, G. R.; ARAUJO, J. I. M. Educação Ambiental: A Importância das Aulas de Campo em Ambientes Naturais para a Disciplina de Biologia no Ensino Médio da Escola Joaquim Parente na Cidade de Bom Jesus – PI. **Ensino, Saúde e Ambiente**. v.8 (2), pp. 25-36, Agosto, 2015. Disponível em: <<http://ensinosaudeambiente.uff.br/index.php/ensinosaudeambiente/article/viewFile/383/214>>. Acesso em: 18 de junho de 2018.

BRASIL. DECRETO Nº. 4.281, de 25 de junho de 2002. Art. 5º. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm)> Acesso em: 12 de março de 2018.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Documento Introdutório. Versão Preliminar**. Brasília: MEC/SEF, novembro. 1995.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em: 10 de abril de 2018.

\_\_\_\_\_. ICMBio. **Educação Ambiental em Unidades de Conservação: 2016 ações voltadas para comunidades escolares no contexto da gestão pública da biodiversidade**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2016.

\_\_\_\_\_. Lei 9.795, de 27 de abril de 1999. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Brasília, Diário Oficial da União. 1999.

CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001. (Coleção Inovação Pedagógica).

COIMBRA, F. G.; CUNHA, A. M. O. **A educação ambiental não formal em unidades de conservação: a experiência do Parque Municipal Vitória Siquierolli**. Repositório Institucional da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, p. 1-13, 2005.

COLLEY, H., HODKINSON, P., MALCOLM, J. **Non-formal learning: mapping the conceptual terrain a consultation report.** Leeds: University of Leeds. Lifelong Learning Institute. 2002. Disponível em: <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.infed.org/archives/e-texts/colley\\_informal\\_learning.htm](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.infed.org/archives/e-texts/colley_informal_learning.htm)> Acesso em: 30 mar 2018.

COMPIANI, M.; GONÇALVES, P.W. 1984. Aspectos didáticos e metodológicos de uma experiência de introdução dos alunos às atividades de campo em geologia. In: SBG, Congresso Brasileiro de Geologia, 33. **Anais.** Rio de Janeiro, p. 5185-5197.

CORNELL, J. **A alegria de aprender com a Natureza: Atividades ao ar livre para todas as idades.** São Paulo: Melhoramentos Senac, 1997.

FERNANDES, J. A. B. **Você vê essa adaptação? A aula de campo em ciências entre o retórico e o empírico.** 2007. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

FERNANDES, D. G.; MIGUEL, J. R. **Contribuições de uma aula de campo para a aprendizagem de conhecimentos científicos nos anos iniciais do ensino fundamental.** Amazônia. Revista de Educação em Ciências e Matemática. v.13 (28) Jul-Dez 2017. p. 64-77.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação.** 3 ed. São Paulo: Centauro, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 40 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Pedagogia da terra: Ecopedagogia e educação sustentável.** São Paulo: Peirópolis, 2000.

GUTIÉRREZ, F.; PRADO, C. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária, Guia da Escola Cidadã** – Instituto Paulo Freire. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. v.3, São Paulo: Cortez, 2002.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia.** 4. ed. rev. e ampl., 3ª reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

\_\_\_\_\_.; MARANDINO, M. **Ensino de Ciências e Cidadania**. São Paulo: Moderna, 2004.

LEFF, E. **Saber Ambiental: Sustentabilidade, Racionalidade, Complexidade, Poder**. Petrópolis: Vozes, 2001.

LIBANEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

LIMA, R. A.; BRAGA, A. G. S. A relação da educação ambiental com as aulas de campo e o conteúdo de biologia no ensino médio. **Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental**. v.18, n. 4, p.1345-1350. 2014.

LOPES, G.C.L.R.; ALLAIN, L.R. **Lançando um olhar crítico sobre as saídas de campo em biologia através do relato de uma experiência**. Em: Faculdade de Educação da USP (Org), Anais, VIII Encontro "Perspectivas do Ensino de Biologia", (1 CD-ROM). São Paulo: FEUSP, 2002.

LOPES, C. S.; PONTUSCHKA, N.N. **Estudo do meio: teoria e prática**. Geografia (Londrina) v. 18, n. 2. 2009.

MACHADO, M. M. B. **Temas Meio Ambiente, Sustentabilidade e Educação Ambiental no Ensino de Biologia: um estudo sobre as práticas dos professores do Ensino Médio de Sapucaia do Sul, RS**. 2014. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) Universidade Federal do Rio Grande do Sul.72 f.

MATURANA, H. R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Editora UFMG: Belo Horizonte, 1998.

MAZZARINO, J. M.; ASSIS, P. A. G. **Vivências na natureza e as possibilidades inventivas na Educação Ambiental**. Revista: Pesquisa em educação ambiental, vol. 11, n. 1, p. 9-18. 2016.

MENDONÇA, R.; NEIMAN, Z. **À sombra das árvores: transdisciplinaridade e Educação Ambiental em atividades extra-classe**. São Paulo: Chronos, 2003.

MÜLLER, J. **Educação Ambiental. Diretrizes para a prática Pedagógica**. Porto Alegre: FAMURS, 2000.

PONTUSCHKA, N.N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007

PORTELLA, Y. M. A. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais no cenário das Políticas Públicas Educacionais Brasileiras**. Ciência Atual. Rio de Janeiro. v.1, n.1, p. 42 -97. 2013.

RODRIGUES, J. J. V.; STROHSCHOEN, A. A. G.; MARCHI, M. I. Potencialidades das saídas a campo: reflexões a respeito do ensino de física e meio ambiente. **Rev. Ciênc. Ext.** v.13, n.2, p.44-59, 2017.

SANTOS, S. A. M. **A excursão como recurso didático no ensino de biologia e educação ambiental**. In: VIII ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE BIOLOGIA, 6, 2002, São Paulo. Anais... São Paulo: FEUSP, 2002. 1 CD-ROM.

SENICIATO, T.; CAVASSAN, O. **Aulas de campo em ambientes naturais e aprendizagem em ciências – um estudo com alunos do ensino fundamental**. Revista Ciência & Educação, v. 10, n. 1, p. 133-147. 2004.

VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (org). **As dimensões do projeto político pedagógico**. 9 ed. São Paulo: Papyrus, 2012.

VIVEIRO, A. A. **Atividades de campo no Ensino das Ciências: Investigando concepções e práticas de um grupo de professores**. 2006. 174f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência) Faculdade de Ciências da UNESP/Campus de Bauru.

\_\_\_\_\_.; DINIZ, R. E. da S. **Atividades de campo no ensino das ciências e na educação ambiental: refletindo sobre as potencialidades desta estratégia na prática escolar**. Ciência em Tela. v.2, n.1. 2009.