

## TÉCNICAS DE INVESTIGAÇÃO E PRÁTICA EM CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REDESCOBRINDO O TRABALHO DE CAMPO PARA APRENDER E ENSINAR O LUGAR

**Silvia Aparecida de Sousa Fernandes**

Doutora em Sociologia/Mestre em Geografia – FFC/Unesp/Marília  
[silvia-sousa@uol.com.br](mailto:silvia-sousa@uol.com.br)

**Andrea Coelho Lastória**

Doutora em Educação/ Mestre em Educação – FFCLRP/USP/Ribeirão Preto  
[lastoria@ffclrp.usp.br](mailto:lastoria@ffclrp.usp.br)

### RESUMO

Neste texto investiga-se como alguns princípios metodológicos do ensino de Geografia se realizam em curso de formação de professores. Analisa-se o trabalho de campo, enquanto método e técnica, como contribuição para a formação de professores da educação básica, especificamente em cursos de Pedagogia. O texto estrutura-se em quatro partes. Na primeira analisa-se a legislação recente de formação de professores e o currículo de Geografia para a educação básica. Na segunda trata-se do método e apresenta-se o trabalho de campo realizado. Na terceira parte apresenta-se a experiência de ensino com o trabalho de campo em cursos de formação inicial de professores. Para finalizar, tecem-se as considerações sobre a importância da metodologia de trabalho de campo na formação de professores.

**Palavras-chave:** Trabalho de Campo; Educação geográfica; Formação de professores; Currículo; Pedagogia.

### INVESTIGATION TECHNIQUES AND PRACTICE ON TEACHER'S FORMATION COURSES: REDESCOVERING FIELD WORK TO LEARN AND TEACH THE PLACE

### ABSTRACT

On this text it is investigated how some methodological principles of Geography teaching are used on teacher's formation course. It is analyzed the field work, while method and technique, as a contribution to the formation of teachers from basic education, specifically on pedagogy courses. The text is structured on four shares. The first one analyzes the recent legislation about teacher's formation and Geography curriculum for basic education. The second one is about the method and presents the field work that has been done. The third one presents the teaching experience with the field work on initial teacher's formation courses. Finalizing, considerations are made about the importance of the field work methodology on teacher's formation.

**Keywords:** Fieldwork; Geographic Education; Teacher Education; Curriculum; Pedagogy.

---

Recebido em 02/10/2014  
Aprovado para publicação em 11/12/2014

## INTRODUÇÃO

Este artigo discute o trabalho de campo em Geografia como prática que contribui para a formação docente e a didática específica em cursos de formação inicial de professores no Brasil. Parte de uma experiência de ensino para discutir o papel do professor e o ensino de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental.

Com o objetivo de contextualizar e informar como ocorre a formação de professores no Brasil e o exercício da profissão nos anos iniciais da educação básica apresenta-se as diretrizes curriculares do curso de graduação em Pedagogia, estabelecidas no ano de 2006 e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia e História para os anos iniciais do Ensino Fundamental, publicados no ano de 1994.

No segundo momento esclarece-se o método de trabalho. Trata-se de uma reflexão sobre prática pedagógica, inserida no contexto de pesquisa sobre didáticas específicas e discute-se o trabalho de campo como método didático. No terceiro momento, descreve-se a prática realizada com estudantes de graduação em Pedagogia, no âmbito da disciplina Conteúdo e Metodologia do Ensino de História e Geografia, em que o tema “produção do espaço urbano e o contexto ambiental” foi abordado<sup>2</sup>. A prática teve por objetivo conhecer diferentes propostas de ensino e aprendizagem que pudessem ser balizadoras da prática dos futuros docentes. Para finalizar o artigo, argumenta-se sobre a contribuição do trabalho de campo para a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

## INTERFACES ENTRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DE GEOGRAFIA: AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE PEDAGOGIA E A GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

No Brasil a preocupação com a formação de professores para a educação básica inicia-se no início do século XX. Conforme apontado por Libâneo (2010), a regulamentação do curso de Pedagogia no Brasil pelo Decreto Lei nº 1.190 de 04 de abril de 1939, prevê a formação do bacharel em Pedagogia conhecido como Técnico em Educação, mas não exige a formação para o exercício do magistério. A divisão entre o bacharelado e a licenciatura leva à formação do técnico em educação, nos cursos de Pedagogia e do professor habilitado em curso Normal de nível secundário, também denominado de curso de Magistério.

Essa característica na formação de professores é alterada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9394/96<sup>3</sup>. De acordo com a LDB, a formação de professores para os anos iniciais da educação básica pode se dar em nível superior, em cursos de Pedagogia ou Normal Superior. O artigo 62 da LDB institui que “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior” (BRASIL, 1996). Até então era possível ser professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental (0 a 10 anos) apenas com a formação em Magistério/curso Normal de nível médio, que se tratava de curso profissionalizante ou curso de Pedagogia, de nível superior, em graduação específica. Para essa faixa etária não há a exigência de professores com habilitações específicas em cada área.

<sup>2</sup> Este trabalho faz parte das práticas pedagógicas desenvolvidas no Grupo de Estudos da Localidade - ELO. Investigar a prática docente e o ensino de Geografia é o foco das pesquisas desenvolvidas no grupo de pesquisa. Na atual fase, os pesquisadores/professores do grupo planejam, realizam e refletem sobre as práticas desenvolvidas em diferentes níveis de ensino. As atividades de ensino aqui discutidas foram realizadas em dois cursos de pedagogia, na cidade de Ribeirão Preto-SP.

<sup>3</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é a lei que define os níveis, modalidades de ensino, estrutura e funcionamento da educação no Brasil. A primeira LDB foi promulgada em 1961, Lei nº 4.024, de 20/12/61, modificada pelas leis nº 5.540, de 28/11/68 (complementada pelo Decreto lei nº 464/69); 5.692, de 11/08/71 e 7.044, de 18/10/82. A legislação atual é segunda LDB, Lei nº 9.394, de 20/12/96. Essa Lei define os níveis, etapas e modalidades de educação no país. Considera dois níveis de escolarização: Educação Básica e a Educação Superior, divididos em várias etapas e contemplando diversas modalidades. A Educação Básica constitui-se 3 etapas: educação infantil (0 a 5 anos), ensino fundamental (6 a 14 anos) e ensino médio (15 a 17 anos). O ensino fundamental estrutura-se em 2 fases: anos iniciais (6 a 10 anos) e anos finais (11 a 14 anos). A educação superior constitui-se de cursos de graduação, aperfeiçoamento, especialização, extensão e pós-graduação (programas de mestrado e doutorado). A Lei define, também, modalidades de educação: a educação de jovens e adultos, a educação profissional, a educação especial e a educação escolar indígena. Prevê a existência de programas de formação de pessoal especializado, destinado a atender a tais modalidades. Em 2002, a Educação do Campo foi instituída como modalidade da educação básica.

Para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, o exercício da docência exige a formação específica, em cursos como Geografia, História, Ciências Sociais, Química, Biologia, Matemática, etc.. As licenciaturas específicas habitam professores para a docência nesses níveis de escolarização da educação básica. Para o exercício da docência na educação superior é exigida a pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado).

Em decorrência da mudança na legislação, os cursos de formação superior também modificaram seu currículo, com ampliação de carga horária, mudança na nomenclatura e ementa de disciplinas básicas, consideradas obrigatórias, e ampliação da carga horária destinada às práticas. Essas mudanças se configuram com a elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação e atinge toda a Educação Superior. O Parecer CNE/CES n° 776<sup>4</sup>, de 03 de dezembro de 1997 definiu orientações para a elaboração das diretrizes curriculares dos cursos de graduação, que serviram de base para a definição de diretrizes curriculares específicas para cada curso. As DCN do curso de Pedagogia foram instituídas pela Resolução CNE/CP n° 01, de 15 de maio de 2006. Os demais cursos Licenciaturas e Bacharelados também tiveram a elaboração de diretrizes curriculares específicas. Para o do curso de Geografia (Licenciatura e Bacharelado) as DCN foram instituídas pela Resolução CNE/CES n° 14, de 03 de abril de 2001. Há, também, diretrizes específicas para formação de professores: Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (Parecer CNE/CP n° 05/2005). Diversos outros documentos foram elaborados com o objetivo de esclarecer, reafirmar ou modificar itens dos documentos iniciais.

É nesse contexto que o currículo do Curso de Pedagogia incorpora a oferta de disciplinas de didáticas específicas, entre elas a Geografia, ministrada por licenciados em Geografia, com pós-graduação em Geografia ou Educação. A didática de Geografia é, em geral, abordada na disciplina de Conteúdos e Metodologias de Ensino de Geografia ou conjuntamente com a didática da disciplina de História. Corroboramos a ideia de que a formação em didáticas específicas contribui significativamente para o exercício da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A concepção de currículo prescrito apresentada neste trabalho fundamenta-se na definição apresentada por Gimeno Sacristán (2000). Para este autor, o currículo prescrito é uma das fases do processo curricular. Como uma das etapas do processo curricular, as Diretrizes Curriculares Nacionais instituíram modificações em toda a educação superior no Brasil.

Gimeno Sacristán (2000) propõe um modelo de interpretação do currículo como algo construído a partir de influências e campos, que são, ao mesmo tempo, diferenciadas e interrelacionadas. Para este autor, é possível identificar seis níveis ou fases de objetivação do currículo: o currículo prescrito, o currículo apresentado aos professores, o currículo modelado pelos professores, o currículo em ação, o currículo realizado como resultado da prática docente e o currículo avaliado. O currículo prescrito corresponde aos documentos que servem como referência na ordenação do sistema curricular e é ponto de partida para a elaboração de materiais didáticos que serão encaminhados e utilizados pelos professores. Nesta perspectiva, o currículo prescrito assume papel significativo, não porque que chega à escola por meio da ação do Estado, mas porque será referência para uma gama de ações curriculares, dos agentes modeladores do currículo aos docentes que o realizam e avaliam.

Assim, as mudanças trazidas com a elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais não se reduzem à matriz curricular e carga horária dos cursos, mas também à concepção de professor que se quer formar. A inclusão de disciplinas de didáticas específicas na matriz curricular, a nosso ver, permite reduzir o hiato entre o currículo prescrito e a prática docente que se desenvolverá no Ensino Fundamental. Para Goodson (2008) ao estudar o currículo escrito e as condições políticas, históricas e sociais em que foram elaborados é possível encontrar respostas e justificativas para as opções feitas pelos professores em sala de aula, na prática do currículo.

<sup>4</sup> O Conselho Nacional de Educação (CNE) é um órgão executivo nacional, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura. Organizado em três câmaras: a Câmara de Educação Básica (CEB), a Câmara de Educação Superior (CES) e o Conselho Pleno (CP).

No que se refere ao currículo de Geografia e os conteúdos curriculares, analisaremos como os aspectos ambientais são tratados no documento curricular apresentado aos professores da educação básica como referência para elaboração do currículo nos anos iniciais, os Parâmetros Curriculares Nacionais de História e Geografia – PCN. Este documento curricular foi elaborado pelo Governo Federal nos anos 1990. Encerram em si um caráter prescritivo, e foram apresentados, como o próprio título os denomina, como parâmetros para a elaboração dos currículos de área, em nível nacional. Inúmeras avaliações e críticas sobre estes documentos foram publicadas no Brasil. Destacamos a análise de Kaercher (1997), para quem os PCN de Geografia, elaborado por um conjunto de especialistas de área, não dialogou com os professores, não condiz com a realidade da escola brasileira e, portanto, não possui respaldo da categoria. Oliveira (1999) destaca o ecletismo na concepção de Geografia presente no documento.

Para Spósito (1999) há uma confusão teórica, há enfoques marxistas permeados por concepções fenomenológicas, conceitos são tratados como categorias analíticas, que, por sua vez, apresentam acepções conceituais em suas definições. Entre os avanços do documento, identifica-se a valorização da cartografia como instrumental para o ensino de Geografia e a revisão necessária das propostas curriculares estaduais.

Apesar das críticas, os PCN serviram como referência para a reformulação e atualização de coleções de livros didáticos, pesquisas e práticas docentes. No que se refere ao lugar como objeto de ensino, apresentamos a seguir uma pequena síntese de como esta categoria analítica insere-se no documento.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais da área de Geografia, para o Ensino Fundamental I (BRASIL, 1997), o termo *lugar/lugares* é usado 71 vezes. Inicialmente é lembrado como categoria esquecida nas propostas curriculares de Geografia, elaboradas na década de 1980, pelos governos estaduais, assim como as categorias de nação, território, paisagem e os elementos físicos do espaço geográfico (BRASIL, 1997, p. 73). Em seguida, é apresentado como sinônimo de paisagem, ambos necessários à compreensão do espaço geográfico (BRASIL, 1997, p. 74). O lugar, bem como a paisagem e o território são considerados categorias fundamentais para o ensino de Geografia nas séries iniciais.

Embora o espaço geográfico deva ser o objeto central de estudo, as categorias paisagem, território e lugar devem também ser abordadas, principalmente nos ciclos iniciais, quando se mostram mais acessíveis aos alunos, tendo em vista suas características cognitivas e afetivas. (BRASIL, 1997, p. 75).

Concordamos com essa concepção, uma vez que o lugar como primeiro espaço de vivência cotidiana das crianças permite uma primeira leitura e compreensão dos conceitos geográficos. O documento ainda traz que,

A paisagem local, o espaço vivido pelos alunos deve ser o objeto de estudo ao longo dos dois primeiros ciclos. Entretanto, não se deve trabalhar do nível local ao mundial hierarquicamente: o espaço vivido pode não ser o real imediato, pois são muitos e variados os lugares com os quais os alunos têm contato e, sobretudo, que são capazes de pensar sobre. A compreensão de como a realidade local relaciona-se com o contexto global é um trabalho que deve ser desenvolvido durante toda a escolaridade, de modo cada vez mais abrangente, desde os ciclos iniciais. (BRASIL, 1997, p. 77).

A esse respeito, Callai (2005) assim se posiciona:

[...] como ver o lugar do/no mundo? Partindo dos pressupostos teóricos que balizam nossas concepções de educação e de geografia, como proceder para ensinar geografia nas séries iniciais passa a ser o desafio. E, sendo fiéis a esses referenciais, a busca deve estar centrada no pressuposto básico de que, para além da leitura da palavra, é fundamental que a criança consiga fazer a leitura do mundo. (CALLAI, 2005, p. 232).

A leitura do espaço geográfico, a partir do lugar, pode contribuir desse modo, para que os conceitos geográficos sejam apreendidos desde as séries iniciais. Essa leitura do espaço geográfico só será oferecida aos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental se a formação inicial de professores dessa etapa da escolarização contemplar em seu currículo, conteúdos e práticas que privilegiem e valorizem o estudo do lugar. É a partir desta concepção que iremos apresentar e discutir a prática aqui investigada.

### **MATERIAIS E MÉTODOS: O TRABALHO DE CAMPO NA INVESTIGAÇÃO GEOGRÁFICA.**

A prática aqui descrita foi realizada com alunas(os) do curso de Pedagogia. Trata-se de uma prática pedagógica inserida na disciplina *Conteúdos e Metodologias do Ensino de História e Geografia*. Insere-se, desse modo, dentre as *didáticas específicas*, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (Parecer CNE/CP nº 05/2005).

As práticas, realizadas no contexto escolar e não escolar, foram: (a) trabalho de campo e a observação da paisagem; (b) análise das transformações do espaço urbano no tempo histórico; (c) elaboração de concepções de Natureza e preservação em parques urbanos; uso de Atlas escolar municipal como recurso cartográfico para investigação do espaço.

Como princípio metodológico, durante o trabalho de campo, as atividades foram acompanhadas por um integrante do grupo de pesquisa<sup>5</sup>, que cumpre o papel de observador e avaliador das mesmas. No âmbito deste trabalho, descrevemos a realização do trabalho de campo que resultou na produção de um vídeo pelo participante observador e de relatórios elaborados pelos alunos envolvidos. O trabalho de campo foi a primeira prática realizada e tinha por objetivo subsidiar as demais atividades, a partir do levantamento de dados, olhares e informações sobre o urbano.

As demais práticas (transformações do espaço urbano no tempo histórico; elaboração de concepções de natureza e preservação em parques urbanos; uso do Atlas escolar) foram realizadas em sala de aula. A análise das transformações do espaço urbano no tempo histórico ocorreu por meio do estudo de fotografias do centro da cidade, disponíveis no Arquivo Histórico de Ribeirão Preto. Após o trabalho de campo, as aulas possibilitaram a discussão dos aspectos observados e o relatório elaborado permitiu a identificação de concepções de Natureza, discutidas posteriormente com os estudantes. A última prática realizada foi a análise de mapas do Atlas escolar municipal. O mapa da área central foi usado como recurso cartográfico para identificação dos locais do trabalho de campo, das fotografias analisadas e delimitação do trajeto percorrido. A análise envolveu, também, a identificação dos estabelecimentos de ensino na região central e equipamentos culturais.

A investigação do lugar de moradia e onde realizam o curso de graduação foi o ponto de partida para a realização do trabalho de campo. Se a sala de aula é o local privilegiado da prática pedagógica, consideramos que as atividades realizadas fora do âmbito escolar servem como laboratório para a prática e como espaço privilegiado para a coleta de dados e a problematização dos conteúdos e temas ensinados. Assim, ao propor-se a atividade de campo, foram consideradas as dimensões procedimentais e conceituais envolvidas no estudo.

Para Castellar (2011)

Quando tratamos da metodologia de ensino da Geografia destacamos a importância de trata-la na perspectiva da educação geográfica [...] Nessa perspectiva espera-se que os professores de geografia assumam uma didática que incorpore, pelo menos, modelos possíveis de interpretação, trabalho de campo, leitura e interpretação de mapas e imagens (CASTELLAR, 2011, p. 14).

O trabalho de campo, nessa perspectiva, assume lugar central na didática de Geografia, reafirmando seu papel na trajetória desse campo do conhecimento. Desde as origens da

<sup>5</sup> Agradecemos Gustavo Zen, pela participação como observador e avaliador da prática realizada. Ele foi, também, o produtor do vídeo, resultante desta atividade. O vídeo está disponível no endereço: <<http://falagrupoelo.blogspot.com/2010/10/caminho-urbano-ribeirao-preto.html>>

Geografia como ciência moderna, o trabalho de campo ou viagens de campo ocupa lugar significativo no levantamento de dados e sistematização do conhecimento geográfico. Transformar esta estratégia de levantamento de dados e reconhecimento do espaço geográfico como metodologia do ensino da Geografia na educação básica e em especial nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é, ao mesmo tempo, um desafio e um exercício fundamental para a docência nessa etapa da escolarização.

### **A PRÁTICA REALIZADA: O TRABALHO DE CAMPO COMO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO E PRÁTICA DE ENSINO**

Para Mizukami (1996), a prática pedagógica no processo de aprender a ensinar e de aprender a profissão docente, ocorre grande parte das vezes, nas situações complexas que constituem as aulas.

A complexidade da sala de aula é caracterizada por sua multidimensionalidade, simultaneidade de eventos, imprevisibilidade, imediaticidade e unicidade. [...] Sendo uma atividade interativa, nem sempre as aulas saem de acordo com o planejado. Professores lidam diariamente com situações complexas [...] as tomadas de decisão são feitas a partir do mencionado equilíbrio entre múltiplos custos e benefícios, a partir de leituras diferentes da realidade encontrada (MIZUKAMI, 1996, p. 64).

As aulas, por sua vez, não ocorrem somente entre os muros da escola. No ensino Geografia, valoriza-se o trabalho de campo (ou estudo do meio) como possibilidade de prática, que estimula vivências, encontros culturais, leitura da paisagem e compreensão da dimensão espacial. Permite, assim, a formulação de conceitos integrados aos conteúdos e temas da disciplina. Segundo Cavalcanti (2002, p. 36), o lugar, a paisagem, o território, a região, a natureza e a sociedade são sugeridos, no ensino de geografia, como conceitos mais abrangentes para a formação do modo de pensar geográfico.

O trabalho de campo pode contribuir para a elaboração desses conceitos, na medida em que permite a observação e a reflexão sobre o espaço observado. Ao se vincular o estudo da cidade de moradia e estudo, como lugar de investigação e prática, privilegiam-se os conceitos de lugar e paisagem como temas de ensino.

Ao lidar com os temas da cidade e do urbano como conteúdos educativos, o professor propicia aos alunos possibilidades de confronto entre as diferentes imagens de cidade, as cotidianas e as científicas, tal como se manifestam nas experiências e conhecimentos que trazem. (CAVALCANTI, 2002, p. 42).

Ainda segundo Cavalcanti (2002, p. 91), o trabalho de campo deve ser valorizado como procedimento para o ensino de Geografia e entendido como uma etapa para a compreensão do espaço geográfico, que exige o planejamento e o cumprimento de suas etapas essenciais. Essas etapas são enumeradas pela autora do seguinte modo

a) a preparação – neste momento são mais importantes a mobilização do aluno, a problematização do conteúdo, o contato com alguma representação do meio a ser estudado (textos, mapas, fotos); b) a realização do trabalho – consiste na observação, registro e descrição do que os alunos observam e na coleta de informações; c) a exploração do trabalho realizado em sala de aula – nesta etapa podem ser feitos as sínteses do trabalho, o estudo na literatura disponível de temas levantados no trabalho de campo e a exposição dos resultados (CAVALCANTI, 2002, p. 91-2).

Todas as fases acima descritas foram consideradas na preparação do trabalho de campo realizado. Inicialmente identificamos quais os caminhos usuais que as(os) alunas(os) percorrem na cidade, se frequentam área central e quais atividades ali realizam. Alguns, vindos das cidades vizinhas, conhecem o centro da cidade apenas pelas atividades de comércio ali concentradas. Outros trabalham naquela área e, outros, ainda, realizam atividades de lazer.

Desse modo, identificada a maneira como os estudantes concebem e percorrem a área central, definiu-se o trajeto a ser percorrido durante a atividade.

A atividade de campo foi realizada no dia 25 de setembro de 2010, no período da manhã. O trabalho de campo percorreu diferentes lugares na cidade: o centro histórico e o bosque municipal. No centro histórico destaca-se a paisagem cultural. No bosque municipal os focos de análise foram a formação geológica, relevo e vegetação. O roteiro do trabalho de campo previa a exploração da área central a partir de um roteiro prévio, que estimulava a observação, registro na forma de representação cartográfica, desenho e notas de campo. Foram quatro os lugares de observação e coleta de dados para o trabalho a ser realizado posteriormente em sala de aula: (a) Praça XV de Novembro; (b) Quarteirão Paulista; (c) Edifício Diederichsen, (d) Museu de Arte de Ribeirão Preto (MARP). Na praça XV destacou-se o paisagismo, usos da praça, pontos de encontro. Como parte do patrimônio histórico preservado na área central, encontram-se o Edifício Diederichsen e o Quarteirão Paulista, que compreende o Teatro Pedro II, Edifício Meira Júnior e Centro Cultural Palace.

O trabalho de campo no Bosque Municipal Fábio Barreto, área de preservação ambiental urbana. Teve por objetivo identificar a formação geológica, o relevo e as formações vegetais. Trata-se de uma área urbana de preservação ambiental em uma das vertentes do Morro de São Bento, em que há um fragmento de Mata Atlântica sobre formação basáltica. Devido à declividade e condições de profundidade do solo, na área de menor altitude observa-se a presença de diversas espécies que constituem a Mata Atlântica, enquanto na área mais elevada há o predomínio de um bosque de angicos. Essa mudança na paisagem em restrito espaço foi observado e destacado pelos alunos durante o percurso.

Na área central, o primeiro ponto de observação e registro foi a Praça XV, seguida pelo Quarteirão Paulista. São áreas de preservação do patrimônio da cidade de Ribeirão Preto, tombados pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico (Condephaat), órgão vinculado à Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo. O roteiro propunha a observação e registro das características arquitetônicas, históricas e os usos do lugar. A Praça XV é considerada o marco histórico, pois corresponde à área escolhida pela Igreja Católica para fundação do núcleo inicial da cidade. Há na área central da praça, junto à fonte luminosa, o marco zero da cidade. O Quarteirão Paulista, compreende o conjunto arquitetônico constituído pelo Centro Cultural Palace, Teatro Pedro II e Edifício Meira Júnior. O Teatro Pedro II é nacionalmente conhecido por ser o terceiro maior teatro de ópera do país, construído entre 1929 e 1931, foi restaurado em 1996, após ter sofrido um incêndio, na década de 1980.

O segundo lugar de observação foi o Edifício Diederichsen, igualmente tombado pelo Condephaat, corresponde ao primeiro edifício com mais de três pavimentos construído na cidade e ainda preservado. As funções de comércio e residência, previstas deste o projeto inicial de construção do edifício, continuam sendo realizadas até hoje. Este edifício já foi objeto de investigação científica entre arquitetos e historiadores. Um dos estabelecimentos comerciais que merece destaque é a *Lanchonete Única*, ponto de encontro dos visitantes da área central, para a realização de negócios e conversas cotidianas.

Os pontos de encontro são locais em que, habitualmente, se encontram inúmeras pessoas com objetivo específico. “Os pontos de encontro podem estar associados às edificações ou aos espaços abertos: uma igreja, um clube de mães, uma cancha de bocha, uma rua, uma praça, uma feira. Eles adquirem, com isso, um caráter específico e marcante na paisagem urbana.” (CASTROGIOVANNI, 2000, p. 30).

O terceiro lugar destacado no trabalho de campo na área central de Ribeirão Preto foi o MARP – Museu de Arte de Ribeirão Preto, prédio construído para abrigar a sede de um clube recreativo no início do século XX e ocupado para diferentes usos em diferentes momentos históricos.

Para finalizar a exploração da área central, retornamos à Praça XV, para realização de conversas informais com os usuários/visitantes da praça. Neste ponto de encontro é notória a reunião diária de grupos de idosos. No dia de realização do trabalho de campo, foi possível reunir relatos de pessoas que se dirigem diariamente à Praça XV, como, por exemplo, um grupo de quatro amigos, todos aposentados, com mais de 65 anos, que se reúnem diariamente na Praça XV “[...] para trocar ideias e lembrar o passado.” (relatório do estudante JL, 2012).

Trazemos, a seguir, o trabalho de campo na região central da cidade, na perspectiva de uma das estudantes:

Nossa aula começou meio desanimada, pois acredito que ninguém estava feliz por ter acordado cedo, em pleno sábado, para fazer um trabalho de campo no centro e depois no bosque. No começo eu ainda não tinha entendido o intuito de tudo e, confesso, que estava me sentindo perdida. Estávamos na frente do Theatro Pedro II quando a professora nos entregou o roteiro e começo a explicar o que queria que observássemos. Conforme a professora foi explicando, fui fazendo algumas anotações e descobrindo coisas bem interessantes sobre o passado de Ribeirão Preto. Mesmo tendo nascido e sido criada nesta cidade, eu fui me surpreendendo a cada nova descoberta. Não sabia que o Teatro Pedro II foi construído em 1928 e inaugurado em 1930 [...] O que parecia que seria uma manhã chata, onde as horas não passariam de jeito nenhum, acabou se tornando algo prazeroso e divertido. [...] Depois fomos à praça XV. São mais de 200 bancos espalhados pela praça, que “pega” dois quarteirões e foi o “berço” do nascimento de Ribeirão Preto. Os postes de iluminação da praça possuem fiação subterrânea para dar um ar mais agradável e bucólico. O Ponto Zero, ou seja, onde a cidade começou, está localizado na Praça XV e serve como ponto de referência para definir os pontos de distância entre a cidade e outras do país. O Edifício Diederichsen foi construído em 1943, em estilo neoclássico, formato em “L” e foi o primeiro edifício com mais de dois pavimentos da cidade de Ribeirão Preto. Atualmente, pertence à Santa Casa de Misericórdia. Possui salas comerciais, apartamentos para moradia, um dos andares funciona como um hotel, hoje alugado pela Petrobrás, para hospedar os trabalhadores do terminal da Petrobrás, existente na cidade. A cafeteria Única está localizada na esquina, no térreo do prédio. Grandes empresários se encontram lá e chegam a fechar negócios de altíssimo valor. Dizem que o café de lá é um dos melhores, se não for o melhor de Ribeirão. [...] Na década de 1940 o objetivo não era preservar o patrimônio. O velho era sinônimo de atraso e regresso, o importante era o novo, construir prédios, etc. Por isso, com a construção do Teatro Pedro II, o Teatro Carlos Gomes foi demolido. Hoje, no lugar do Teatro, temos a Praça Carlos Gomes. Ao atravessarmos a rua, temos o Museu de Arte de Ribeirão Preto (MARP). Ele já foi sede do clube Recreativa, da Câmara Municipal, da CETERP e hoje pertence à Telefônica. Como nosso trabalho pedia uma entrevista, eu fiz a entrevista com um senhor muito educado e simpático, que estava sentado em um dos bancos da praça, com mais três amigos. [...] Entrevistas encerradas partimos para o bosque municipal. [...] Tiramos muitas fotos, conversamos bastante, trocamos informações, sorrimos e algumas alunas, como eu, foram na Kombi da faculdade, o que tornou a aula ainda mais divertida e emocionante! Eu sempre me lembrarei desse dia, pois puder ir pra casa mais feliz, mais experiente e com a certeza de que ainda há muito para estudar, descobrir e aprender. (relatório da estudante JT, 2012).

A atividade de campo teve desdobramentos em sala de aula, com a descrição das observações e impressões dos alunos sobre os lugares estudados. A partir da coleta de dados realizada durante o trabalho de campo, em classe, explorou-se também, o Atlas Municipal de Ribeirão Preto, nas páginas correspondentes à história da cidade, Praça XV e transformações do espaço urbano.

Acreditamos que o desenvolvimento das práticas aqui apresentadas, em seu conjunto, propiciou a formação dos futuros professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois contribuiu para formulação de conceitos geográficos e teorizações, a partir do lugar de vivência cotidiana. Nesse sentido, concordamos com Kaercher (2012, p. 65) quando afirma que “As paisagens que nos cercam tem uma lógica, têm razões para sua existência. As leituras e a compreensão dessas paisagens, do espaço vivido e transformado pelos seres humanos é uma das contribuições da Geografia. A Geografia pode dar logicidade ao visível.”

Os fragmentos dos relatórios elaborados pelos estudantes revelam tal perspectiva:

Cada ambiente tem suas características, suas marcas históricas e suas transformações. Todos os ambientes possuem sua história. Em Ribeirão Preto identificamos e analisamos várias regiões e suas características, o centro da cidade tem características mais antigas [...] é dedicado à parte cultural da cidade, à transmissão de cultura à população, disponível a todas as classes sociais. [...] Vale a pena perceber os diferentes ambientes para melhor entender as mudanças e transformações dos ambientes, causados pelo homem. (relatório da estudante LP, 2012).

Durante as entrevistas pude perceber as diferenças sociais dos frequentadores da Única e da Praça XV. Apesar de morar em Ribeirão Preto há mais de 20 anos, nunca fui observadora ou curiosa, por isso o passeio me deu a oportunidade da descoberta de uma nova cidade. Além de proporcionar um maior entrosamento entre os alunos da nossa classe, que, talvez, por ser pequena, já é bem unida, pude perceber que a nossa relação professor/aluno se tornou mais afetiva, amena e agradável. Na aula de campo aprendemos e apreendemos com mais facilidade, deixou marcas positivas. (relatório da estudante ML, 2012).

Nota-se, nos excertos, acima dois aspectos que evidenciam o aprendizado das categorias geográficas e a construção de uma perspectiva investigativa e analítica sobre o lugar, a partir do trabalho de campo realizado: (a) a noção de que os ambientes passam por transformações e que o espaço geográfico é resultado de mudanças e ações do homem ao longo do tempo, (b) que os lugares são resultado das interações e relações sociais, e como tal, também reproduzem as diferenças e desigualdades sociais. Perceber essas modificações do espaço geográfico a partir do estudo do lugar é uma das maneiras de fazer o tratamento didático da Geografia,

Ao desenvolver o exercício do “olhar espacial”, constitui-se a possibilidade de operar com raciocínios geográficos, isto é, trabalhar com os conceitos e categorias que permitem fazer a análise geográfica da sociedade. Quer dizer, procurar entender o mundo e a sociedade por meio da manifestação espacial dos fenômenos e fatos produzidos pelas pessoas. (CALLAI, 2012, p. 79).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: O LUGAR DA GEOGRAFIA E A GEOGRAFIA DO LUGAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Procuramos, neste trabalho, apresentar e discutir uma prática pedagógica, realizada em curso de formação inicial de professores, com o objetivo de contribuir para a reflexão sobre o que e como ensinar Geografia. Perguntas como “O que?”, “Como?”, “Por quê?” e “Para quê?” ensinar Geografia deve fazer parte do cotidiano dos professores, tanto em cursos de formação inicial e continuada, quanto nas aulas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A despeito da desvalorização das áreas específicas nessa fase da escolarização, consideramos ser necessário uma ressignificação e revalorização dos saberes, como apontado por Callai (2005) e Fonseca (2009). Para essas pesquisadoras não é possível alfabetizar em língua materna sem discutir os conteúdos e temas de História e Geografia. Não é possível alfabetizar e conhecer o mundo sem entender o lugar, o espaço e o tempo em que os alunos realizam suas práticas e estão inseridos cotidianamente.

Assim, a didática de Geografia e História nos cursos de formação de professores, pode contribuir para a compreensão não só dos conceitos, categorias e conteúdos disciplinares essenciais, mas também para a ampliar a concepção dos alunos/futuros professores sobre o conhecimento de mundo e seu papel na produção do conhecimento. Com a mesma ênfase, o trabalho de campo, como método de investigação geográfica pode contribuir para a aprendizagem significativa da Geografia, a leitura e compreensão do mundo.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES n° 776, de 03 de dezembro de 1997. Define orientações para a elaboração das diretrizes curriculares dos cursos de graduação.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CES n° 01, de 15 de maio de 2006.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CES n° 14, de 03 de abril de 2001.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Geografia.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CES n° 05, de 03 de abril de 2005.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia.** v.5. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia.** v.5. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n° 9495 de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Caderno Cedes**, vol. 25, n. 66, p. 227-247, 2005.

CALLAI, H. C. Educação Geográfica: ensinar e aprender Geografia. In: MUNHOZ, G. CASTELLAR, S. V. **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos.** São Paulo: Xamã, 2012, p. 73-87.

CASTROGIOVANNI, A. C. Turismo e ordenação do espaço urbano. In: CASTROGIOVANNI, A. C.. (org.) **Turismo urbano.** São Paulo: Contexto, 2000, p. 23-32.

CASTELLAR, S. M. A superação dos limites para uma educação geográfica significativa: um estudo sobre a e na cidade. **Anais... Encontro de Geógrafos de América Latina**, 2011, p. 1-27. Disponível em: <[http://www.egal2011.geo.una.ac.cr/index.php?option=com\\_remository&Itemid=180&func=start\\_down&id=306](http://www.egal2011.geo.una.ac.cr/index.php?option=com_remository&Itemid=180&func=start_down&id=306)> Acesso em 25 jul. 2012.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia e práticas de ensino.** Goiânia: Alternativa, 2002.

FONSECA, S. G. É possível alfabetizar sem “História”? Ou... Como ensinar História alfabetizando?. In: FONSECA, S. G (org.) **Ensino Fundamental: conteúdos, metodologias e práticas.** Campinas: Alínea, 2009, p. 241-265.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo, uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre, Artmed, 2000.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história.** 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

KAERCHER, N. A. PCN's: futebolistas e padres se encontram num Brasil que não conhecemos. **Revista Terra Livre**, AGB, n. 13, 1997, p. 30-41.

\_\_\_\_\_. A Geografia como midas é um obstáculo e um dos desafios da nossa docência. In: MUNHOZ, G. CASTELLAR, S. V. **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos.** São Paulo: Xamã, 2012, p. 57-72.

LIBÂNEO, J. C. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Vol. 91, n. 229, p.562-583, 2010.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M.G.N. (Orgs). **Formação de Professores: Tendências Atuais.** 1 ed. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1996.

OLIVEIRA, A. U. Geografia e ensino: Os Parâmetros Curriculares Nacionais em discussão. In: CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. (Orgs.) **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia.** São Paulo: Contexto, 1999, p. 43-67.

SPÓSITO, M. E. B. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino de Geografia: pontos e contrapontos para uma análise. In: CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. (Orgs.) **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia.** São Paulo: Contexto, 1999, p. 19-35.