

O TRABALHO DE CAMPO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Adriano De La Fuente

Universidade Federal de Uberlândia – UFU
Doutorando Programa de Pós-Graduação em Geografia
adrianoufu@hotmail.com

Adriany de Ávila Melo Sampaio

Universidade Federal de Uberlândia – UFU
Profa. Dra. Programa de Pós-Graduação em Geografia
adrianyavila@gmail.com

RESUMO

Propõe-se neste artigo refletir sobre a prática do Trabalho de Campo como metodologia na construção do conhecimento geográfico. Para isso, discute-se sobre a Geografia e sua importância na leitura e percepção espacial, o percurso da prática de Trabalho de Campo na história do pensamento geográfico, as potencialidades desse tipo de atividade para o ensino e a aprendizagem na escola do século XXI. As abordagens levaram em consideração o Ensino de Geografia na perspectiva da educação como instrumento de transformação social e, a escola como um dos lugares onde ocorre o desenvolvimento dos sujeitos para o enfrentamento das desigualdades na sociedade capitalista contemporânea por meio de uma formação crítica. Os resultados convergem para a importância do Trabalho de Campo no processo de ensinar e aprender Geografia com expressivo potencial interdisciplinar, apesar dos recorrentes empecilhos para que esse tipo de ação não se concretize.

Palavras-chave: Metodologia. Prática docente. Percepção espacial. Desenvolvimento do aluno.

FIELDWORK IN GEOGRAPHY EDUCATION

ABSTRACT

We propose in this article a reflection on the practice of Fieldwork as a methodology for the construction of geographic knowledge. In this sense, we discuss about Geography and its importance in reading and spatial perception, the fieldwork practice in the history of geographic thought, the potential of this activity type for teaching and learning in the 21st century. The approaches considered the Teaching of Geography in the perspective of education as an instrument of social transformation and the school as one of the places where the development of the subjects occurs to face the inequalities in contemporary capitalist society through a critical formation. The results converge to the importance of Fieldwork in the process of teaching and learning Geography with expressive interdisciplinary potential, despite the recurrent obstacles to this type of action not being realized.

Keywords: Methodology. Teaching practice. Spatial perception. Student Development.

INTRODUÇÃO

Impulsionadas pelo processo de globalização e, sobretudo, pelo desenvolvimento tecnológico, as novas demandas impuseram aos profissionais, inclusive os professores da Geografia, a necessidade de conceber a ciência como instrumento de leitura, análise e intervenção na sociedade, e de promover a formação de cidadãos mais conscientes de responsabilidades sociais,

políticas, econômicas e culturais que fazem parte de seus contextos. O ensino de Geografia, caracterizado, durante longo período, pela memorização exacerbada, atualmente busca construir-se como conhecimento proveitoso, ante as novas demandas da sociedade e mesmo ante sua própria ressignificação em face do cotidiano. O ensino de Geografia precisa estar em sintonia com a realidade vivida pelos sujeitos em seus múltiplos espaços de (re)produção social.

No contexto atual, ensinar e aprender Geografia encontra ressignificação a partir da globalização que, notadamente, é favorecida pelo desenvolvimento tecnológico, exigindo-se, então, conhecimentos úteis para própria interpretação da realidade. Quanto aos professores, torna-se fundamental a incumbência de oferecer condições para que os estudantes reconheçam-se como parte integrante desse processo e não apenas como mão de obra de baixo custo, ou seja, para que possam entender-se como agentes com potencial para transformação da/na sociedade.

O ensino de Geografia que se propõe tem como particularidade promover o desenvolvimento e a ampliação da percepção socioespacial desses estudantes de maneira crítica, contribuindo para uma reflexão da realidade em que estão inseridos, de forma que possam participar da organização do cotidiano. Essa perspectiva de fazer Geografia visa promover a formação de cidadãos com criticidade, capazes de compreender o contexto socioespacial, de maneira que, ao perceber ou identificar problemas a resolver, posicionem-se como agentes integrantes da sociedade, capazes de intervir de forma concreta.

Nesse quadro apresentado, não basta apenas diagnosticar as situações-problema, mas disponibilizar mecanismos para solucioná-las ou mesmo amenizá-las, viabilizando entendimentos e intervenção em cada fenômeno que ocorre no espaço geográfico. Emerge, então, a exigência de uma Geografia essencialmente comprometida com a construção da cidadania. Assim, a conjuntura de redefinições epistemológicas manifestada nesse momento instiga a prática de metodologias de ensino e aprendizagem que possam buscar, nas experiências concretas dos cidadãos, conexões com os conceitos e conteúdos geográficos.

O movimento de renovação da Geografia, que teve início no Brasil na segunda metade do século XX, é parte integrante de um conjunto de concepções e reflexões sobre seus fundamentos epistemológicos e ideológicos que culminaram na Geografia Crítica. Essa renovação pautou-se na necessidade de superação da descrição, método principal da Geografia Tradicional, uma vez que a descrição tornou-se insuficiente nas reflexões sobre a complexidade do espaço geográfico nesse período. Para Moraes (1983), “[...] o designativo de crítica diz respeito, principalmente, a uma postura frente à realidade, frente à ordem constituída” (MORAES, 1983, p. 12).

O atual século traz como desafio a necessidade de repensar metodologias de ensino e aprendizagem, de forma que estas contribuam para uma efetividade da Educação na construção da sociedade. A globalização afeta a todos, com maior ou menor intensidade; não existe lugar ou região independente, de qual seja a forma, do global. O local se torna parte do global e não seu mero reflexo. Nesse aspecto, torna-se necessário conhecer de forma inteligente, ou seja, compreendendo os processos, as dinâmicas, os potenciais de mudanças e as possibilidades de intervenção no mundo em que vivemos, em detrimento da mera memorização. A necessidade de entender os significados das transformações espaciais ganha caráter de urgência e floresce a importância de transformar o pensamento geográfico estabelecido até então.

A Geografia Crítica contribuiu para a formação do pensamento e das ações no espaço geográfico, abrindo novas perspectivas tendo em vista o exercício da cidadania, constituindo um movimento que irá influenciar o modo de pensar, de ser e de agir na sociedade. De maneira especial, define a importância e significado da escola ante as novas demandas sociais, políticas e econômicas. A Geografia como ciência que analisa a dinâmica do espaço geográfico – e, portanto, a sociedade – e que tem servido como instrumento de análise socioespacial, precisa estar presente nas práticas de ensino de forma efetiva, modificando o foco sob que conhecimentos geográficos são evidenciados, transformando o status quo da memorização ainda presente.

A concepção crítica da Geografia fundamentou inúmeros avanços. Contudo, o que ainda se ensina atualmente na sala de aula sob o rótulo de Geografia institui uma prática nos ensinamentos fundamental e médio que, há muito, tem deixado a desejar. É preciso, ainda, pensar os conhecimentos geográficos como instrumentos de leitura do mundo globalizado, o que pressupõe considerar, nessas análises, as práticas sociais, culturais, políticas e econômicas dos sujeitos – estes, sendo

principais agentes, os quais efetivamente promoverão a (re)produção do espaço geográfico. Nesse processo, o conhecimento geográfico torna-se precioso na leitura e percepção do espaço geográfico.

A Geografia e sua importância na leitura e percepção socioespacial

A escola terá sentido para o estudante como espaço em que se ensina e se aprende quando incorporar o desafio de contribuir para formação da cidadania, partindo de sua realidade cotidiana, de forma contrária, serão negligenciadas as vivências dos alunos como instrumento pedagógico, impedindo-se que estes reflitam e transformem sua própria realidade (FREIRE, 1987; GADOTTI, 1991).

Perceber as transformações espaciais constitui uma ferramenta importante para levar os alunos a se enxergarem como sujeitos integrantes dos processos educativo, social e político, auxiliando-os a refletirem sobre a dinâmica estabelecida entre o homem e a natureza. (CALLAI, 2001)

O ensino e a aprendizagem em Geografia precisam estar encadeados com as necessidades dos sujeitos em sociedade. Para isso, torna-se imprescindível que sejam superadas as metodologias herdadas tradicionalmente, especialmente o ensino baseado em exercícios de fixação sem reflexão e sem contextualização com a própria vida dos educandos. O problema, vale dizer, não está apenas nos conteúdos ou temas, mas na forma como estes são retratados para os alunos; geralmente apresentados de forma descontextualizada, algo que acaba marginalizando o próprio ensino. (CAVALCANTI, 1998).

As necessidades advindas da estreita relação entre o local e o global confrontam as práticas tradicionais de ensinar Geografia. Mesmo passadas quase cinco décadas do movimento de renovação da Geografia brasileira, constata-se que muitas escolas no país ainda se pautam em metodologias tradicionais de ensino e aprendizagem. Rocha (1996) aborda muito bem essa questão. Nesse sentido, aumenta a responsabilidade da Geografia do século XXI em tornar-se instrumento de compreensão da sociedade (VESENTINI, 2004). Os saberes geográficos essenciais na formação do sujeito moderno não têm acompanhado a dinâmica socioespacial. Daí a importância de renovar a construção e, principalmente, a aplicabilidade funcional dos conteúdos geográficos, de se buscar prover ao aluno propósitos para a utilização dos conhecimentos geográficos em sua vida prática, de forma que estes compreendam mudanças e proponham novas intervenções.

As Travessias do Trabalho de Campo na história da Geografia

No decorrer da história da Geografia, o Trabalho de Campo vem sendo utilizado sob vários aspectos e com vários interesses: desde metodologia para coleta de informações até mapeamento dos territórios nas grandes expedições. A partir da sistematização da Geografia como uma ciência, seu uso vinculou-se também à pesquisa científica e como recurso pedagógico, dentre outros.

O trabalho de campo esteve presente como uma atividade de fundamental importância para a Geografia desde os viajantes da Antiguidade, passando pelos naturalistas e os organizadores da Geografia Moderna (...). (SANSOLO, 2000, p. 135)

Considerando a história do pensamento geográfico, nota-se que o Trabalho de Campo tem origem com os viajantes e seus relatos de povos e paisagens. No entanto, apesar do implícito objetivo exploratório das expedições geográficas, o Trabalho de Campo representou também um suporte ideológico, sendo usado como ferramenta de dominação e ampliação de territórios econômicos e políticos dos estados. Em outras palavras, desde outrora, sua utilização esteve a serviço dos grupos dominantes, os quais tinham nele um instrumento de controle territorial e, conseqüentemente, controle político, econômico e social.

Para Amorim (2006), o Trabalho de Campo esteve presente na formação do conhecimento

geográfico, e nas várias dimensões de análise espacial, podendo ser realizado desde em regiões pouco povoadas ou isoladas no interior de um país, até nos grandes centros populacionais. Para o autor, o que diferencia a atividade realizada é o objetivo por meio do qual a proposta é construída. Pesquisando sobre as origens do Trabalho de Campo, verifica-se que este já era utilizado nas viagens exploratórias pelos naturalistas, destacando-se as de Alexander Von Humboldt (1769-1859), um dos sistematizadores da Geografia e adepto confesso das pesquisas de campo.

Segundo Silva et al. (2008), Von Humboldt era um naturalista que fazia relatos de suas viagens, estabelecendo comparações entre as diferentes paisagens, bem como entre seus aspectos físicos e biológicos. Humboldt, percorrendo diferentes regiões do globo, inclusive a América Hispânica, observou, analisou e descreveu ocorrências nos vários ambientes os quais pesquisou. Humboldt deixou, sem dúvida, um legado significativo, principalmente em relação às práticas de campo, utilizadas por ele como ferramenta fundamental na busca do conhecimento.

[...] podemos dizer que o espírito investigativo de Humboldt foi crucial e basilar para a Geografia. A observação, a descrição e a apreensão das paisagens tão apreciadas por Humboldt tornam-se passos metodológicos importantes aos primeiros geógrafos em universidades da Alemanha e de outras localidades. (CARNEIRO, 2009, p. 41).

O geógrafo Alexander Von Humboldt contribuiu significativamente para o desenvolvimento do Trabalho de Campo na Geografia. A sua vivência de viajante naturalista efetivou a metodologia no entendimento das relações entre homem e natureza. A importância do Trabalho de Campo, entendida como essencial nas grandes descobertas, pode ser observada em trabalhos científicos de várias partes do mundo. Isso coadjuvou para evidenciar a natureza deste como instrumento de investigação dos fenômenos no espaço geográfico. As sistematizações das viagens exploratórias foram importantes para que a Geografia se afirmasse como conhecimento fundamental nas análises do espaço, colaborando para o estudo geopolítico, à princípio e, posteriormente ampliando a outros interesses.

Para a Geografia Clássica, o Trabalho de Campo era entendido como estágio indispensável no processo de observação e entendimento da realidade: “a observação era a técnica hegemônica neste período, portanto as viagens e as expedições eram uma prática comum no âmbito da pesquisa geográfica” (AMORIM, 2006, p. 13). Com o decorrer do tempo, especificamente do final do século XIX até meados do século XX, o Trabalho de Campo passou a ser criticado na Geografia, passando a ser entendido como recurso, uma vez que incitava a abordagem descritiva.

As atividades práticas poderiam equivaler muitas vezes a diversas aulas que priorizavam apenas a teorização. Como bem se chegou a afirmar, “[...] da paisagem era preciso extrair o seu sentido geográfico” (CARVALHO, 1941, p. 98). Assim, identifica-se o gosto de Delgado de Carvalho pelo método comparativo como método da Geografia Moderna, difundindo a utilização do estudo do meio no Brasil. De acordo com Melo (2001), Carvalho (1941) argumentava que os professores deveriam, sempre que possível, aplicar os conteúdos trabalhados em sala ao Brasil.

O estudo do meio é um dos termos que aparece na discussão sobre Trabalho de Campo, por isso apresenta-se de maneira breve algumas considerações sobre esse conceito, a fim de explicar a utilização do termo “Trabalho de Campo” no presente estudo. Para isso, utiliza-se como referencial Pontuschka (1994; 2004) e Fernandes (2008; 2011).

Pontuschka (1994) desenvolve o conceito de Estudo do Meio a partir da escola, através da prática interdisciplinar, objetivando-se o desenvolvimento de valores e habilidades, que possibilitem ao educando pensar e agir em sua realidade espacial sem esquecer, é claro, que essa realidade está inserida em um contexto (...). (SANSOLO, 2000, p. 138)

Segundo Pontuschka (1994), os estudos do meio no Brasil começaram a ser utilizados nas escolas anarquistas, que seguiam a pedagogia de Francisco Ferrer (1859-1909). Ferrer criou um modelo de Escola Moderna que teve grande repercussão histórica na Espanha e, em menor grau, em outras partes do mundo como Brasil, Portugal, Suíça, Holanda, entre outros.

[...] Ao contrário das demais tendências anti-autoritárias, Ferrer defendia que a atuação do professor fosse mais efetiva nos primeiros anos, para só depois se tornar menos diretiva. Diante do desafio da formação do corpo docente, fundou uma escola para orientar quanto aos novos métodos e conteúdos e montou a biblioteca da escola com livros especialmente escritos, traduzidos e adaptados [...] (ARANHA, 1996, p. 183).

Esse movimento contrapunha-se à ideia do empresariado do início do século XX (início da industrialização no Brasil), que entendia não haver necessidade de alfabetizar os trabalhadores para o desempenho de suas funções. Tinha a intenção de “[...] fundar escolas livres, independentes do Estado, alfabetizando adultos e crianças num espaço de debate e diálogo, levando-os a pensar com suas próprias cabeças” (PONTUSCHKA, 1994, p. 165).

Ainda de acordo com a autora, o estudo do meio realizado pelas escolas livres tinha como principal proposta valer-se das observações dos estudantes, procurando fazer com que estes refletissem sobre sua realidade, ou seja, percebessem as desigualdades, as injustiças, e assim pudessem contribuir para corrigir tais problemas da sociedade brasileira em dado instante. Nesse sentido, o estudo do meio pode ser considerado como “um método para conhecer um objeto de estudo extraído da realidade local ou de outras realidades” (PONTUSCHKA, 1994, p. 26).

Já o Trabalho de Campo, para a autora, pode ser entendido como uma técnica para o desenvolvimento do estudo do meio.

Para Fernandes (2011, p.04), “[...] o estudo do meio é uma proposta metodológica na qual os alunos são colocados em contato direto com uma determinada realidade”. Com esse contato os alunos podem refletir sobre a dinâmica do espaço geográfico da qual fazem parte. Considerando esses entendimentos, o Trabalho de Campo é visto como uma etapa do estudo do meio, em que é utilizado determinado recorte espacial (local, regional ou nacional) para acentuar e/ou aprofundar conceitos e conteúdos teóricos que podem ser amplamente observados e estudados a partir de uma situação-problema.

Nas escolas do pensamento geográfico, o Trabalho de Campo teve diferentes enfoques. A Alemanha do século XIX é considerada o berço da institucionalização da Geografia, de onde viveram Alexander Von Humboldt (1769- 1859), Carl Ritter (1779-1859) e Frederic Ratzel (1844-1904), que muito contribuíram para o seu desenvolvimento (CARNEIRO, 2009).

Pensando a Geografia Alemã e referindo-se a Carl Ritter, Carneiro (2009) explica que o legado ritteriano quanto à Geografia tem forte apelo regional e antropocêntrico, ou seja, o conhecimento geográfico estava diretamente relacionado aos interesses de ampliação do território, no século XIX. Rodrigues (2008 *apud* Carneiro, 2009) afirma que, com Ratzel, a Geografia colocou-se como uma ciência de síntese, empírica, com foco no trabalho com a observação e na coleta das informações no campo, buscando uma relação entre os fenômenos, numa perspectiva indutiva.

Na Escola Francesa de Geografia, destaca-se Paul Vidal de La Blache, responsável por definir o objeto da Geografia como a relação homem-natureza na perspectiva da paisagem. Além da visão do homem como elemento de transformação do meio, é possível entender o Trabalho de Campo, sob o prisma de La Blache, por meio do enfoque que este direciona no entendimento da região. O homem é apresentado como sujeito ativo e com necessidades condicionadas pela natureza, buscando, então, soluções para satisfazê-las nas condições e com materiais ofertados pelo meio no qual se encontra (MORAES, 1996).

A Geografia Regional procurava estudar as unidades componentes da diversidade da superfície terrestre. Em cada lugar, área ou região, a combinação e a interação das diversas categorias de fenômenos refletiam na elaboração de uma paisagem distinta, que surgia de modo objetivo e concreto. O estudo das regiões e das áreas favoreceu a expansão da perspectiva regional ou corológica, que teve como êmulo e padrão as clássicas monografias da escola francesa. Preocupado em compreender as características regionais, o geógrafo desenvolveu habilidade descritiva, exercendo a caracterização já estabelecida por La Blache, em 1923 (CHRISTOPOLETTI, 1985, p. 14).

O Trabalho de Campo foi amplamente utilizado como ferramenta para observação de regiões, confirmando sua importância geopolítica. Sendo que as observações empíricas evocadas por La Blache contribuíram para ressaltá-lo como um mecanismo de reconhecimento do espaço regional para ações integrativas dos aspectos físicos, humanos e econômicos, que se propagaram por muitas localidades (CARNEIRO, 2009).

Segundo Carneiro (2009), na Escola Britânica de Geografia, destacam-se os estudos geopolíticos de Johan Rudolf Kjellén (1864-1922), Halford John Mackinder (1861-1947) e Karl Haushofer (1869-1946). O colonialismo e o militarismo dos ingleses representaram marcas fortíssimas dadas à questão do recurso denominado Trabalho de Campo, que muitas nações européias colocaram como pressupostos geopolíticos. Nesse aspecto, o Trabalho de Campo evidenciava-se como instrumento de controle geoestratégico de última grandeza, utilizado historicamente no reconhecimento e dominação de territórios.

Desde outrora, tornou-se importante para o Estado obter o conhecimento de suas fronteiras, e foi na Rússia que as ideias de Humboldt e Ritter tiveram aplicação mais pontual, entre autores como Mushketov, Dokouchaiev e Voiekov, com a realização de vigorosos Trabalhos de Campo. A Escola Soviética de Geografia “recebeu forte influência alemã e objetivou o reconhecimento de seu território, pois as dimensões são gigantescas com características fisiográficas díspares” (CARNEIRO, 2009, p. 47). O Trabalho de Campo na Escola Russa, como em outras escolas, serviu como instrumento de exploração territorial, transcendendo o conhecimento sobre os espaços distantes, contribuindo para a legitimação e apropriação de territórios desconhecidos.

Na Escola Norte-Americana de Geografia, Carneiro (2009, p. 52) aponta que o Trabalho de Campo “de forma bem particularizada cumpriu o papel de desbravar o território e também como ferramenta de estudo dos recursos naturais e sociais”. Novamente percebe-se o Trabalho de Campo sendo utilizado como metodologia no levantamento de Recursos Naturais.

No período de renovação conhecido pela Geografia, nas décadas de 1960 e 1970, podem ser observadas duas vertentes: uma negava o Trabalho de Campo sob a perspectiva de analisar a realidade por meio de levantamentos e registros; outra destacava a importância deste como ferramenta fundamental para compreensão do espaço geográfico (SUERTEGARAY, 1996).

Já a Geografia Crítica trouxe novamente a discussão e importância do Trabalho de Campo pelo potencial de contextualização deste, como importante instrumento que pudesse propiciar ao aluno o significado – e o posterior interesse pelo conhecimento – do espaço vivido e o entendimento das contradições espaciais existentes, além de seu potencial interdisciplinar.

O caráter exploratório dos lugares esteve presente desde a Antiguidade Clássica, e o Trabalho de Campo, ao longo de sua trajetória, foi utilizado para conhecer a diversidade da superfície terrestre. Identificado na Idade Contemporânea como importante metodologia de ensino, vem sendo utilizado pelos diversos níveis educacionais com propostas e interesses específicos, até os dias atuais.

Quanto às novas tecnologias do Sistema de Informação Geográfica (SIG) atualmente disponíveis, é possível considerar que a prática do Trabalho de Campo e a própria Geografia foram favorecidos pelo desenvolvimento tecnológico e pelos aparatos tecnológicos disponíveis (GPS, *Laptops*, Imagens e Cartas Topográficas, Fotografias Aéreas e Imagens de Satélite), bem como pela Caderneta de Campo, a qual pode ser encontrada também em seu formato eletrônico. Esses recursos têm auxiliado na organização e sistematização das informações geográficas, fornecendo agilidade quanto a identificar, localizar e processar as informações a respeito dos fenômenos ocorridos no espaço geográfico.

Todos esses instrumentos permitem a professores e alunos, nos vários níveis de escolarização, articular objetos reais em diversas escalas de acontecimentos, além de evidenciar a necessidade do Trabalho de Campo para o registro dos fenômenos. A articulação entre o concreto (fenômenos espaciais) e o abstrato (conceitos geográficos) torna os processos de ensino e aprendizagem muito mais compreensíveis.

Um projeto de ensino fundamentado na metodologia do Trabalho de Campo poderá contribuir, com o auxílio das tecnologias, para a realização de um movimento de apreensão da realidade de maneira mais integrada. Aqui, neste texto, torna-se importante pontuar que as dificuldades

nos processos de ensino e de aprendizagem não se tornaram menos complexas pelo uso das tecnologias. Porém, a potencialidade desse tipo de metodologia no processo de ensino e aprendizagem é uma maneira de a escola do século XXI permitir que os estudantes tenham uma compreensão crítica sobre o cotidiano.

A potencialidade do Trabalho de Campo para a escola do século XXI

Existe certo desacordo entre a realidade e o que se ensina na sala de aula, o que pode ser identificado por meio da atuação das partes envolvidas nos processos de ensino e de aprendizagem. Se, por um lado, o aluno sente-se desmotivado quanto a aprender, por outro, muitos professores sentem-se desanimados quanto a ensinar a quem não deseja aprender. No entanto, como mediador no processo de escolarização, o professor precisa buscar mecanismos que tornem as aulas mais significativas, ou seja, mais próximas das percepções dos alunos.

[...] nem sempre ensinar tem sido tarefa simples para professores e nem o estudar tem sido motivante para alunos: há certo descompasso entre as duas partes. Docentes trabalham, muitas vezes, com postura tradicional e autoritária, ministrando aulas quase que exclusivamente expositivas, sem empregar referências que tenham a ver com o cotidiano e o ambiente de vivência de seus alunos. (JUSTEN, 2010, p. 4).

O formato tradicional do ensino e da aprendizagem necessita ser rediscutido com o currículo sob a óptica das novas necessidades sociais, haja vista que a sociedade mudou, mas a escola pública no Brasil, de forma geral, permanece com metodologias tradicionais. Isso contribui, entre outras questões, para que os estudantes não se identifiquem com os conteúdos apresentados.

Evidenciar o caráter interativo do ensino e da aprendizagem e a necessidade de conexão entre a teoria e a prática dos conteúdos representa atualmente um exercício significativo e precisa ser estimulado permanentemente nos diversos níveis escolares¹. Partindo desse ponto de vista, é inevitável que o ensinar e o aprender tenham como característica elementar o estímulo às curiosidades dos alunos, buscando entusiasamá-los com práticas criativas e com a exploração de suas potencialidades intelectuais. (CAVALCANTI, 1998; MELO, 2006).

Torna-se importante que os professores utilizem recursos e metodologias distintas para melhorar e estimular os alunos e promover a aprendizagem de forma efetiva. Nesse aspecto, o Trabalho de Campo poderá contribuir para propiciar esse estímulo aos alunos e o exercício crítico de novos saberes. O aluno pedagogicamente estimulado tem condições de produzir seu próprio conhecimento, aprendendo e formando-se como cidadão. Para isso, é preciso pensar o ensino como processo dinâmico, crítico e reflexivo e não um modelo inflexível, técnico e acrítico. Os Trabalhos de Campo tornam-se possibilidades pedagógicas para outras disciplinas, o que, além de relacionar teoria e prática, representa oportunidade de construir conhecimentos e organizá-los a partir do significado de cada realidade e do entendimento das práticas no espaço (BRAUN, 2005).

A escola contemporânea tem como proposta básica a formação de valores pautados na construção da cidadania. Para que isso ocorra, é necessária a construção de uma formação crítica dos sujeitos. Ao considerar a cidadania como direito, a pessoa poderá ser levada a refletir sobre a sociedade em que está inserida, possibilitando elaborar comparações entre realidades distintas, entre outras possibilidades. Isso é possível, pois, conforme Silva (2010, p.14), “[...] desde as primeiras etapas da escolaridade, o ensino da Geografia pode e deve ter como objetivo mostrar ao aluno que cidadania é também o sentimento de pertencer a uma realidade”.

Nesse contexto, o aluno precisa se considerar e ser considerado como cidadão nas práticas sociais, políticas, econômicas e culturais. Assim, esses fatores da natureza e da sociedade passam a ser percebidos como um conjunto dinâmico, construído historicamente pelos alunos como sujeitos. Pois, “o professor não deve polarizar em si toda a relação pedagógica. Ao

¹ Conforme demonstrado no trabalho de Melo (2006).

contrário, sempre que possível, deve estimular a participação ativa dos alunos mediante a aplicação de variadas técnicas ou estratégias disponíveis” (AMORIM, 2006, p. 61).

O Trabalho de Campo, como metodologia no ensino de Geografia, está relacionado diretamente às possibilidades de compreender a relevância do espaço de vivência. Dessa forma, a relação que se estabelece entre a teoria da sala de aula e a realidade espacial dos alunos possibilita a estes perceberem-se como sujeitos participantes da realidade na qual estão inseridos. O professor de Geografia pode e precisa também indagar o espaço construído pelas sociedades, auxiliando seus alunos no processo de compreensão e questionamento da dinâmica espacial. Acentua-se neste processo o papel de mediador do professor, que auxiliará no ensino e na aprendizagem e, principalmente, no exercício da cidadania.

O compromisso como professor de Geografia não se finda nas burocracias escolares formais: acentua-se na promoção dos valores a partir da postura diante da percepção dos fenômenos socioespaciais, auxiliando o aluno na construção de conceitos e em sua formação como cidadão.

[...] ao conhecer, analisar e buscar explicações para compreender a realidade que está sendo vivenciada no seu cotidiano, ao extrapolar para outras informações e ao exercitar a crítica sobre a realidade, ele poderá abstrair esta realidade concreta, teorizar sobre ela e construir o seu conhecimento. Ao construir os conceitos, o aluno aprende e não fica apenas na memorização. (CALLAI, 2003, p. 61-62).

O entendimento do lugar em que se vive auxilia na compreensão dos fenômenos espaciais, ou seja do próprio mundo.

(...) o espaço é abstrato e o lugar é concreto (TUAN, 2011, p. 10).
Pois “o que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor” (TUAN, 2013, p. 14).

Refletindo sobre onde vive, estuda e trabalha, o estudante poderá compreender melhor informações de lugares diferentes e distantes de seu dia-a-dia. No entanto para esta compreensão o professor tem aí papel relevante como orientador de atividades que levem os estudantes a repensarem seus próprios conceitos, e a construir novos entendimentos.

Neste processo, o estudante precisa ser valorizado como um sujeito que investiga, sendo participante efetivo no processo de ensino e aprendizagem. Por isso Callai (2003) enfatiza a importância da construção do conhecimento, o que se contrapõe à memorização para uma possível avaliação. Assim, conhecer o lugar onde se vive exige um ensino que leve à reflexão sobre este mesmo lugar e sua relação com o mundo.

O Trabalho de Campo como instrumento metodológico de ensino possibilita levar o aluno à curiosidade, a surpreender-se com a percepção dos fenômenos do espaço geográfico, tornando-se uma ferramenta didático-pedagógica essencial e não um mero instrumento técnico-descritivo. Amorim (2006, p. 18) destaca que “atividades realizadas fora da escola podem fornecer elementos que estimulem uma maior participação dos alunos como cidadãos e conhecimento sobre si e os seus próximos”.

A metodologia de Trabalho de Campo representa, para os estudantes, um momento ímpar na condição de observadores do cotidiano do qual fazem parte, contribuindo para possível intervenção espacial a partir dos seus interesses ora individuais e/ou coletivos. Segundo Santos (1996, p. 38), “o cotidiano [...] deve ser objeto de interesse dos geógrafos, a quem cabe forjar os instrumentos correspondentes de análise”. Ademais, o papel exercido pelo docente em auxiliar no entendimento dos conceitos e conteúdos geográficos torna-se fundamental. Como mediador nos processos de ensino e de aprendizagem, ele pode transformar pequenos detalhes que poderiam passar despercebido em observações e abstrações científicas.

Entende-se por “conteúdos de ensino” – conforme concepções de Libâneo (1994), Zabala (1998) e Coll et al. (2000) – um conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de prática social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em

vista a compreensão ativa e aplicação pelos alunos em seu cotidiano.

Nesse aspecto,

o que importa é que os alunos possam construir significados e atribuir sentido àquilo que aprendem. Somente na medida em que se produz este processo de construção de significados e de atribuição de sentido se consegue que a aprendizagem de conteúdos específicos cumpra a função que lhe é determinada e que justifica a sua importância: contribuir para o crescimento pessoal dos alunos, favorecendo e promovendo o seu desenvolvimento e socialização. (COLL et al, 1998, p. 14).

A cooperação entre os estudantes que experienciam as práticas de Trabalho de Campo mostra-se importante, pois são diluídas as diferenças em um momento de socialização. Pensando a diversidade sociocultural da sala de aula atual, pode-se refletir sobre o efeito desse tipo de atividade no ensino e na aprendizagem, pois é possível associar conteúdos e conceitos, habilidades, valores e atitudes.

Como o ambiente é diferente da sala de aula, isso pode fazer com que ocorra maior socialização dos alunos, pois a rotina da sala é quebrada propiciando maior integração do grupo; outro fator é que os alunos sentem-se mais à vontade para perguntar e expor dúvidas. Essas atividades podem contribuir para o estreitamento de relações dos alunos entre si e também com os professores. (JUSTEN, 2010, p. 33).

Esse panorama de integração e/ou socialização potencializado pelo Trabalho de Campo - TC poderá constituir-se como possibilidade facilitadora das relações interpessoais, na perspectiva da construção coletiva na educação, envolvendo os alunos, os colegas e a comunidade escolar, e tornando-se um espaço rico de discussão das diferenças socioculturais. Além disso,

[...] verificamos a possibilidade de, através do TC, trabalhar pedagogicamente a complexidade da totalidade-mundo expressa na realidade do aluno, desde que seja realizado a partir de referenciais teóricos claros sobre a importância do processo de aprendizagem do saber geográfico e de um educador que ensine com competência e amor, oportunizando descobertas, emoções e reflexões críticas, tendo em vista o objetivo maior da educação – a formação do Ser Humano. (BRAUN, 2005, p. 15-16).

As possibilidades do Trabalho de Campo podem ser muitas e a escolha dos objetivos nesse caso é fundamental, tornando o planejamento pré-campo um exercício importante. O Trabalho de Campo, quando planejado, deve servir como metodologia de ensino; de outra maneira, poderá inviabilizar seu caráter pedagógico. Há ainda a preocupação para que ele não esteja desconectado da teoria, da organização do pensamento e das interdisciplinaridades possíveis. O contexto empírico não deve ser, por si só, a excelência, porque é necessário que ocorra uma articulação com a teoria.

Sobre interdisciplinaridade, Pontuschka (1994, p. 175) esclarece que: “[...] pode-se assumir que a interdisciplinaridade em ação será qualquer prática pedagógica entre duas ou mais áreas do conhecimento que contribua para um fazer pedagógico menos mecânico e muito mais ponderado pelos professores”. Considera-se a interdisciplinaridade um movimento de articulação entre o ensino e a aprendizagem (FAZENDA, 1979). De acordo com Paulo Freire (1987), entende-se por interdisciplinaridade o processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito, considerando as relações deste com a realidade. Já, em análise feita por Frigotto (1995, p. 26), interdisciplinaridade impõe-se pela ação do “homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social”.

As considerações sobre interdisciplinaridade estão permeadas de um caráter dialético da realidade social, por meio do qual a realidade pode ser percebida. Nesse ambiente é que o Trabalho de Campo em Geografia pode ser explorado como recurso de primeira grandeza. O mundo não pode ser concebido nem analisado de forma linear – não se pode estudar suas partes de forma fragmentada para só depois juntá-las. Devemos estudá-lo por espaços

indissociáveis num conjunto com sentido de totalidade (SANTOS, 1978). No entanto, ainda persiste em várias salas de aula a ideia do conhecimento fragmentado com vários adeptos rejeitando a interdisciplinaridade nos processos de ensino e de aprendizagem. O Trabalho de Campo representa, pois, uma sugestão no sentido de auxiliar alunos e professores a analisar os fenômenos espaciais de maneira conjunta, inter-relacionada com seus contextos sociais.

Apesar de a percepção fragmentada dos conteúdos ainda estar muito presente nas escolas em pleno século XXI, já são férteis as reflexões que trafegam em caminhos contrários, e percebe-se a coesão do mundo como totalidade, como conhecimento inter-relacionado e interdependente. Entende-se que o Trabalho de Campo representa uma proposta metodológica, trajeto pelo qual a articulação dos conceitos e conteúdos torna-se viável. A possibilidade de analisar as relações existentes no espaço geográfico pelo sujeito é fortalecida com a prática de campo.

A observação do espaço, por meio de diferentes paisagens, sintetiza o caráter das discussões, subsidiando análises que consideram aspectos sociais, urbanos, econômicos e culturais, aproximando teoria e cotidiano do sujeito. Será no espaço geográfico que as descobertas serão propiciadas, a partir da leitura crítica evidenciada pela mediação do professor. O Trabalho de Campo torna-se, assim, um espaço de aprendizagem por excelência, desde que devidamente planejado. Os pressupostos colocados para que o Trabalho de Campo se torne efetivamente um espaço de aprendizagem e construção do conhecimento estão na potencialidade deste em favorecer o meio para que o estudante faça conexões entre vivências da sua realidade prática e a teoria estudada em sala de aula. Em outras palavras, seus conhecimentos prévios poderão confrontar os fenômenos da realidade, ampliando, a partir daí, sua percepção crítica sobre as relações sociais, políticas, econômicas e culturais estabelecidas no espaço.

Planejamento do Trabalho de Campo

O planejamento do Trabalho de Campo necessariamente precisa seguir alguns princípios, que vão desde visita prévia ao lugar, passando pelo domínio das abordagens durante o trajeto, até a efetivação propriamente da atividade e posterior avaliação dos resultados. “Na avaliação, o professor, juntamente com os alunos, deve fazer um balanço dos aspectos positivos e negativos do Trabalho de Campo. [...] Dada à riqueza de uma atividade como esta, seria um desperdício se não houvesse uma culminância” (LIMA; ASSIS, 2005, p. 112).

[...] o trabalho de campo é o momento em que podemos visualizar tudo o que foi discutido em sala de aula, em que a teoria se torna realidade, se ‘materializa’ diante dos olhos estarecidos dos estudantes, daí a importância de planejá-lo o máximo possível, de modo a que ele não se transforme numa ‘excursão recreativa’ sobre o território, e possa ser um momento a mais no processo ensino/aprendizagem/produção do conhecimento. (MARCOS, 2006, p. 106).

O Trabalho de Campo é positivo para a construção do conhecimento, pois possibilita aos alunos a percepção de uma Geografia produzida mediante formulações de teorias, experiências e hipóteses que se efetivam no espaço geográfico de maneira explícita.

Além disso, configura-se como uma eficaz estratégia de ensino-aprendizagem, problematizadora e mobilizadora do processo de construção do conhecimento capaz de desenvolver a observação crítica, o espírito científico de investigação entre muitos outros procedimentos importantes para o estudo da Geografia. (AMORIM, 2006, p. 17).

A problematização potencializada pelo Trabalho de Campo está vinculada à observação de determinada realidade, realizada pelo sujeito. O professor intervém, mas a construção do conhecimento constitui uma particularidade do aluno, sendo possível abstrair várias abordagens referentes a determinado objeto de observação. Esse aspecto precisa ficar evidente para os alunos nos exercícios em campo, possibilitando a eles determinada autonomia na organização de seus conhecimentos. O Trabalho de Campo é um instrumento

interessante de leitura e reflexão para o ensino de Geografia. Constitui-se, pois, como meio para organizar e interpretar as informações espaciais impressas na paisagem.

Demanda não só observar, mas escrever e ler roteiros dos espaços pesquisados, dos elementos a observar, das perguntas a serem feitas, bem como do confronto com tudo o que foi visto em sala de aula" (AMORIM, 2006, p. 62).

Além de possibilitar reflexões e diferentes leituras sobre a realidade, o Trabalho de Campo pode, a depender do planejamento elaborado previamente, proporcionar raciocínios críticos sobre determinada realidade. Um processo erosivo em uma encosta, por exemplo, precisa ser analisado sob todos os aspectos relativos a esse problema. Um impacto de resíduos industriais nas proximidades de uma nascente, por sua vez, precisa ser problematizado, seja no aspecto político, social ambiental ou cultural.

[Os Trabalhos de Campo] [...] são fundamentais para o aluno observar e interpretar a região onde vive e trabalha, produzindo seu próprio conhecimento, adquirindo competências para tornar-se um agente transformador em seu meio. (SCORTEGAGNA, 2001, p. 18).

O Trabalho de Campo favorece o entendimento da realidade, a partir da análise das informações recolhidas sobre determinado lugar, situação ou fenômeno geográfico; possibilita a manipulação, pelos alunos, dos instrumentos utilizados para a coleta de materiais; oportuniza consultar e diagnosticar problemas ambientais e sociais; possibilita a interação e a colaboração entre os alunos no processo de construção do conhecimento, motivando-os a utilizar e se aproximar dos procedimentos de pesquisa.

Quando se realiza um Trabalho de Campo, este não pode significar apenas atividade ilustrativa, pois esta tarefa os livros didáticos e os manuais – com seu aparato gráfico e imagens, apesar das limitações – podem fazer.

Essa modalidade de trabalho de campo caracteriza-se como combinação da modalidade de pesquisa propriamente dita e a de finalidade didática. Diferente da excursão geográfica, entendemos essa modalidade como parte de uma metodologia de pesquisa, sendo fundamental procedimento para o processo de construção de conhecimento. (SANSOLO, 2000, p.139)

Investigar, refletir e “dialogar” com o objeto ou fenômeno observado na paisagem são práticas essenciais a serem oferecidas aos estudantes. Ou seja, o Trabalho de Campo representa uma metodologia em que se tem a oportunidade de aprender, a partir da experimentação, da observação, da indagação. O professor poderá, por exemplo, incentivar os alunos a dialogarem com a população de um determinado assentamento sobre reforma agrária, com os habitantes de uma cidade reconstruída após a implantação de um projeto hidrelétrico, com os habitantes de uma área urbana periférica ou central. Afinal, o que se pretende é que o Trabalho de Campo desperte no aluno a motivação no processo investigativo e que o mesmo atue como protagonista na construção e organização do seu próprio conhecimento.

Os desafios que fazem parte de todo processo de aprendizagem são grandes no contexto do pós-século XX e nos dias atuais, carecendo de interpretações que a contemporaneidade provoca. Pensar instrumentos didáticos que sejam eficientes pedagogicamente representa outro desafio para os profissionais envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem, considerando, dentre os vários aspectos envolvidos, a realidade da educação pública na atualidade.

O trabalho de campo é uma experiência sofrida, pois exige tempo de preparação e de execução: requer cuidados na escolha do tema a ser trabalhado, do lugar de realização e na preparação da infra-estrutura para acontecer. Exige um bom conhecimento prévio do roteiro de trabalho, do tema e do lugar em questão: de sua geo-história, suas potencialidades, seus problemas e seus conflitos e de sua gente. (PINTO, 2003, p. 18).

Refletindo sobre essa afirmativa, é possível perceber a importância de um roteiro a ser seguido no desenvolvimento do Trabalho de Campo, o que poderá evitar problemas futuros, e que esses problemas venham prejudicar os objetivos almejados. Lembrando que os problemas de ir a campo são muitos: desde a falta de recursos financeiros até a falta de interesse e finalidade pedagógica dos professores, além das dificuldades impostas pelo próprio sistema escolar para o desenvolvimento desse tipo de atividade fora da sala de aula. No entanto, o professor adepto ao uso da prática de Trabalho de Campo na escola dificilmente abandonará tal prática por conta dessas dificuldades.

É necessário sair a campo sem julgamentos ou preconceitos: liberar o olhar, o cheirar, o ouvir, o tatear, o degustar. Enfim, liberar o sentir mecanizado pela vida em sociedade para proceder à leitura afetiva, que se realiza em dois movimentos contrários: negar a alienação, o esquema, a rotina, o sistema, o preconceito e afirmar o afeto da comunidade e da personalidade. (PONTUSCHKA et. al., 2009, p. 180).

Os entraves interpostos pelo cotidiano no espaço escolar são substituídos pelos sentimentos de poder aprender, de forma concreta, determinado conceito e de reconhecer-se como desbravador desse espaço e suas múltiplas paisagens. Ir a campo não é um processo simples, pois,

(...) exige de nós sensibilidade, certo engajamento na busca do conhecimento e, ao mesmo tempo, a necessária humildade para perceber que este conhecimento anda nos tênues limites entre opinião e ciência. (KAERCHER, 2004, p. 105).

Além de todos esses desafios, o que ainda traz preocupação em relação aos problemas decorrentes dos Trabalhos de Campo? Muitas dificuldades se encontram no despreparo ou simplificação desta atividade. Alguns professores ainda trazem consigo a visualização da paisagem como um ato autoexplicativo, contribuindo para a banalização do Trabalho de Campo: em que este é reduzido a passeios, viagens recreativas e observações quase sempre desvinculadas da exploração, leitura e análise crítica do espaço geográfico.

A ida a campo deve proporcionar uma releitura ou mesmo uma leitura personalizada baseada em dados concretos do real, daquilo que será pesquisado. (...) Um registro original, que terá como característica uma interação entre o perceptível (a paisagem como um todo e seus elementos compositores) e a história de vida pessoal, relevando-se aí o cognitivo e o afetivo previamente estruturados. (SANSOLO, 2000, p.140)

A conexão e as associações precisam ser estimuladas pelo professor que se apresenta como mediador no processo de aprendizagem. Na utilização do Trabalho de Campo é importante que as atividades possam contribuir para despertar o interesse pelo que se pretende analisar, e não apenas para mostrar a realidade de maneira desconexa, descritiva, sem possibilitar ao aluno a apreciação crítico-reflexiva de determinada observação.

A observação e a utilização de técnicas de mensuração e coleta de dados [no trabalho de campo] servirão para buscar na realidade concreta algumas informações (sobre os fenômenos) que indicarão pistas (através de símbolos), que levarão à compreensão das articulações com outras escalas geográficas que, relacionadas às características locais, concretizam o espaço geográfico (...). (SANSOLO, 2000, p.139)

Historicamente, tem feito parte dos discursos de muitos professores – tanto nas cadeiras da educação básica, quanto na universidade – a ideia de que fazer Trabalho de Campo demanda demasiado tempo. Geralmente, considera-se, para esse tipo de atividade, a obrigatoriedade de percorrer grandes distâncias, o que é um fato inverídico. Ao contrário do que muitos professores pensam, as atividades de campo não precisam obrigatoriamente ser desenvolvidas em regiões ou locais distantes para se configurarem como válidas. Na tentativa de modificar esse pensamento, os professores podem aproveitar as imediações da própria escola, pois

pode-se, nesses espaços, observar “as indústrias e suas fontes poluidoras; as atividades agrícolas; as atividades comerciais, ou ainda o movimento do trânsito; a poluição sonora, visual, da água e do ar; o crescimento da população; a rede de saneamento básico, entre muitos outros” (AMORIM, 2006, p. 47).

Destaca-se, ainda, que as reservas e parques ecológicos urbanos ou rurais, usinas hidrelétricas, fazendas e sítios, distritos industriais, fábricas, rios e lagos, *shoppings centers*, favelas e bairros populares ou considerados mais “nobres”, praças públicas, câmaras municipais e universidades são grandes potenciais para a prática do Trabalho de Campo. Deve-se lembrar que todo o espaço é possível de ser visitado, de ser observado, e não será necessário privilegiar alguns lugares em detrimento de outros simplesmente pela questão da facilidade de acesso, mas sim pelo conteúdo que determinado lugar tem, e em relação aos objetivos que o professor juntamente com os estudantes definirão como mais relevantes. A utilização do Trabalho de Campo como estratégia de ensino e aprendizagem dependerá mais do interesse dos professores em executar e participar desse tipo de atividade do que propriamente da falta desses espaços ou do desinteresse dos alunos em participar dessa atividade.

O engajamento dos professores envolvidos é de suma importância, levando em consideração que serão eles que definirão os objetivos do Trabalho de Campo e as respectivas atividades de exploração daquele determinado lugar, bem como os temas a serem analisados que deverão ser escolhidos antecipadamente e devidamente correlacionados. O Trabalho de Campo possui etapas de organização e procedimentos que darão créditos à execução desse tipo de atividade, mesmo considerando que imprevistos de toda ordem poderão surgir. Nesse sentido, espera-se que o Trabalho de Campo possa atender à exigência e à seriedade do estudo geográfico, a fim de se tornar uma atividade útil e pedagogicamente produtiva, conduzindo a resultados interessantes e satisfatórios para o processo de ensino e de aprendizagem de professores e estudantes.

Considerações finais

O objetivo geral desse artigo foi fazer uma reflexão sobre o Trabalho de Campo no processo de ensino e de aprendizagem da Geografia. Aqui foi apresentado que para o conhecimento geográfico ser apreendido precisa ser questionado, com reflexões e sempre possível com idas ao campo em que se torna possível verificar o concreto do que foi estudado na teoria em sala de aula. Seguindo esta proposta torna-se mais fácil (re)construir um novo conhecimento, com o entendimento próprio de cada um.

Atualmente não cabe mais pensar um modelo de ensino de Geografia moldado na memorização e na observação pela observação, porque estes não são suficientes para explicar o mundo em constante transformação. Uma Geografia assim seria desnecessária, e por isso passível de se tornar obsoleta. Pelo contrário, os impactos resultantes do desenvolvimento tecnocientífico ocasionaram na ciência geográfica a necessidade de fornecer suporte para uma análise e ação crítica sobre a sociedade, de maneira que os homens consigam encontrar sentido em aprender Geografia.

Ao longo da História do Pensamento Geográfico o Trabalho de Campo foi usado de diversas formas e propósitos, mas, neste texto, optou-se por discuti-lo como uma das possíveis práticas na escola, contribuindo para que o ensino de Geografia possa ser mais atraente aos olhos dos estudantes, e se torne uma das ferramentas que auxiliam para a leitura crítica do espaço. No Trabalho de Campo, é possível visualizar os odores, as formas, as cores, as relações ocorrendo em tempo real, e junto com a reflexão que a teoria proporciona torna-se factível a visualização, de forma crítica, as relações estabelecidas entre o homem e a natureza, possibilitando para o estudante e para o professor do século XXI enxergar cada vez mais sentido em aprender e ensinar essa ciência.

O Trabalho de Campo permite a exploração do lugar em que se vive, estuda e trabalha, e a sua reflexão com base no Referencial Teórico da Geografia permitirá compreender este lugar e também o mundo que cerca a todos. Esta leitura de mundo é parte essencial de uma formação

que vise a cidadania, pois a observação não se finda em si mesma, ela requer análise do contexto, da conjuntura política, e dos diversos pontos de vista dos diferentes sujeitos envolvidos.

O Trabalho de Campo tem grande potencial nas aulas de Geografia, mas precisa ser uma atividade devidamente planejada, e contextualizada para se evitar sua banalização como atividade recreativa sem finalidade pedagógica. Outro cuidado necessário é a seleção de lugares para a realização do Campo, para que não ocorra uma fragmentação do espaço, pois deve-se associar a cada localidade a ser observada algumas sugestões de problemas, de forma a levar os estudantes a também problematizarem. Imprescindível perguntar, durante o planejamento da atividade, qual o critério para a seleção desses lugares e a desconsideração de outros, e se há problemas específicos que sejam significativos para a escola envolvida. Estas, entre outras indagações ajudam o professor e os estudantes a melhor compreenderem o fenômeno a ser investigado.

Outra questão que também deve ser tratada é o limite estrutural da escola pública, e sua dificuldade para oferecer trabalhos de campo, bem como a própria formação dos professores para problematizarem a partir da realidade das escolas e a correlação com os lugares a serem visitados, observados e pesquisados. O que pode levar a propostas de formação continuada na própria escola, à formação de equipes interdisciplinares para a organização, entre outras possibilidades.

Espera-se que as análises aqui realizadas possam estimular os professores de Geografia, e de outras disciplinas, a também pensar o Trabalho de Campo como uma oportunidade a mais na escola, de forma que não seja apenas uma atividade de adorno, mas um compromisso para além do sair da sala de aula comum, em que busca-se uma coerência entre o interpretar e o agir, e se colocar como cidadão perante as próprias realidades vividas em sociedade.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. E. **O Trabalho de Campo como recurso de ensino em geografia em unidades de conservação ambiental: o Parque Estadual de Itapuã**. 2006. 170 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BRAUN, A. M. S. **Rompendo os muros da sala de aula: o trabalho de campo como uma linguagem no Ensino de Geografia**. 2005. 161 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

CALLAI, H. C. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. **Geografia em sala de aula**. 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/AGB-Seção Porto Alegre, 2003.

CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**. São Paulo, n. 16, p. 133-152. 1o semestre/2001.

CARNEIRO, V. A. **Concepções de trabalho de campo e ensino de Geografia nas licenciaturas do sudeste goiano**. 2009. 272 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

CARVALHO, D de. A excursão geográfica. **Revista Brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 4, p. 96-105, out./dez. 1941.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papyrus, 1998.

CHRISTOPOLETTI, A. **Perspectivas da Geografia**. 2. ed. São Paulo: DEFEL, 1985.

COLL, C. et al. **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DE LA FUENTE, A. R. S.; **O TRABALHO DE CAMPO EM GEOGRAFIA**: múltiplas dimensões espaciais e a escolarização de pessoas surdas. 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.

FERNANDES, M. L. B. Estudo do meio e o ensino de Geografia. **Revista Geográfica de América Central**, Costa Rica, Número Especial EGAL, 2011, p. 1-19. II Sem. 2011.

FERNANDES, M. L. B. **A prática educativa e o estudo do meio**: o Amapá como estudo de caso na construção do conceito de sustentabilidade. 2008. 253 f. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Orgs.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2ª ed.; São Paulo: Scipione, 1991

JUSTEN, R. **Trabalhos de campo na disciplina Geografia**: um olhar sobre a educação básica em Ponta Grossa (PR). 2010. 113 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e História de Ciências da Terra) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas-SP, 2010.

KAERCHER, A. N. **A Geografia Escolar na Prática Docente**: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica. 2004. 363 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, V. B; ASSIS, L. F. de. Mapeando alguns roteiros de trabalho de campo em sobral (CE): uma contribuição ao ensino de Geografia. **Revista da Casa de Geografia de Sobral**, Sobral, v. 6/7, n. 1, p. 01-10, 2004/2005.

MARCOS, V. de. Trabalho de campo em Geografia: reflexões sobre uma experiência de pesquisa participante. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo-SP, v. 1, n. 84, p. 105-136, 2006.

MELO, A. A. **Trajetórias do ensino da Geografia no Brasil: 1978-1996**. 2001. 176 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2001.

MELO, A. A. **ATLAS GEOGRÁFICO ESCOLAR**: Aplicação Analógica e Digital no Ensino Fundamental. Rio de Janeiro, 2006, 241 f. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2006.

MORAES, A. C. R. **Geografia**: pequena história crítica. São Paulo: Hucitec, 1983.

PINTO, M. L. C. Trabalho de Campo e o processo ensino aprendizagem: em busca de um método. **Espaço da Escola**, Editora Unijuí, ano 12, n. 47, p. 15-20, 2003.

PONTUSCHKA, N. N. O conceito de estudo do meio transforma-se em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: VESENTINI, J. W. (Orgs.). **O ensino de Geografia no século XXI**, Campinas-SP, Papirus, p. 249- 188, 2004.

PONTUSCHKA, N. N. **A formação pedagógica do professor de geografia e as práticas interdisciplinares**. 1994. 343f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**.

3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ROCHA, G. O. R. Ensino de Geografia e formação do geógrafo-educador. **Revista Terra Livre**, São Paulo, n. 11 e 12, p.01-10. São Paulo: AGB, 1996.

SANSOLO, D. G. O TRABALHO DE CAMPO E O ENSINO DE GEOGRAFIA. **GEOUSP**, N.7, 2000. p. 135-145.
<https://doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geousp.2000.123409>

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

SANTOS, M. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Hucitec, 1996.

SCORTEGAGNA, A. **Trabalhos de campo nas disciplinas de geologia introdutória**: cursos de Geografia no estado do Paraná. 2001. 122 f. (Mestrado em Geociências) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências Campinas-SP, 2001.

SILVA, K. N. da; ALVES, L. A.; LOPES, M. de L. A importância de praticar o trabalho de campo na ciência Geográfica. **A Margem**, Uberlândia, ano 1, n. 1, p. 9-10, jan./jun. 2008.

SILVA, M. R. **O ensino-aprendizagem das categorias geográficas nas séries iniciais do ensino**. 2010. 121 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Exatas e da Natureza, João Pessoa, 2010.

SUERTEGARAY, D. M. A. **Geografia e Trabalho de Campo**. Trabalho apresentando no colóquio. O Discurso Geográfico na Aurora do Século XXI. Programa de Pós Graduação em Geografia – UFSC. Florianópolis, 27 – 29 de Novembro de 1996.

VESENTINI, J. W. (Orgs.). **O ensino de Geografia no século XXI**. São Paulo: Papyrus, 2004.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em: 29/03/2018

Aceito para publicação em: 20/05/2018