



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC SP  
Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento  
e Extensão - COGEAE  
Especialização em Fundamentos de uma Educação para o  
Pensar

CAMILA ROETHIG

Trabalho de Campo em Geografia e a noção de  
Rigor: uma aproximação

São Paulo  
2014



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC SP  
Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento  
e Extensão - COGEAE  
Especialização em Fundamentos de uma Educação para o  
Pensar

CAMILA ROETHIG

Trabalho de Campo em Geografia e a noção de  
Rigor: uma aproximação

Monografia apresentada como parte dos requisitos para a conclusão do curso de Especialização em “Fundamentos de uma educação para o pensar”, da PUC-SP, sob a orientação da Profa. Dra. Sonia Aparecida Ignacio Silva.

São Paulo  
2014

## **Agradecimentos**

“Ninguém se faz sozinho” é o que dizem por aí. Tal fala não poderia ser mais verdadeira quando penso na elaboração deste trabalho. Ele não estaria pronto, diante dos olhos de você, que o lê neste instante, se não fosse a grande dedicação, profissionalismo, paciência, carinho, atenção e direção da profa. Dra. Sonia. Muito mais que uma orientadora e professora, foi e é uma amiga, uma guia, uma pessoa inspiradora. Professora, o meu mais profundo obrigada. Com você entendi e aprendi muitas coisas e sob sua bússola cheguei a lugares que nunca acreditei que poderia estar.

As minhas duas amigas, que conheci no primeiro dia de aula no curso e que parece que nos conhecemos de longa data: Fabiana e Rosa. Nossas conversas, pessoalmente e por outros meios, me levaram a muitas reflexões. A crítica que vocês fizeram quando precisava e o empurrão quando eu esmorecia é coisa de amigas e de irmãs para a caçula. Obrigada, minhas amigas, vocês moram no meu coração.

Um especial obrigado a turma de especialização em “Fundamentos de uma Educação para o Pensar” do ano de 2013. Posso me considerar uma pessoa de sorte por ter colegas tão atuantes, envolvidos, estudiosos e que proporcionaram momentos e debates valiosíssimos para minha formação. Pude ter o privilégio de estar junto de vocês. Sinto muitas saudades.

A todos os que foram os meus professores ao longo desses dois anos de PUC. Aprendi muito com meus mestres. Isso é muito valioso e não tem preço.

Por fim, a todos, sem exceção, que foram e são meus alunos e alunas. É por vocês que minha preocupação e atenção estão mobilizadas a buscar, de algum modo, melhorias na educação pública que lhes é ofertada. Acredito que o meu caminho, nesta busca, se fará pela pesquisa. Obrigada pela oportunidade de ter sido, e ser, a professora de Geografia de vocês.

ROETHIG, Camila. **Trabalho de Campo em Geografia e a noção de Rigor**: uma aproximação. São Paulo, PUC-SP, 2014. (Monografia de conclusão de Curso de Especialização em Fundamentos de uma Educação para o Pensar).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, para fins de conclusão de curso de especialização, que discute o Trabalho de Campo no ensino básico de Geografia à luz da noção de Rigor. Realizou-se uma discussão teórica em que se buscou articular as diferentes concepções sobre a atividade, que guarda um caráter eminentemente prático e técnico, como é o Trabalho de Campo, com a noção de Rigor, que exige reflexão e teorização. Ao longo do trabalho discutem-se as aproximações entre a prática e a teoria, lados da mesma moeda. Para embasar a discussão teórica sobre o Trabalho de Campo na ciência geográfica e no seu ensino recorreu-se a Lacoste, Kaiser, Tricart, Oliveira, Serpa, Pontuschka, Pereira, entre outros estudiosos da área. Para a noção de Rigor a pesquisa centrou-se em Saviani, mas também houve o diálogo com Freire. É uma pesquisa de cunho exploratório, com levantamentos bibliográficos, e a partir disso se procurou realizar uma discussão crítica com base no materialismo histórico dialético. Convergências e divergências nos significados e usos do Trabalho de Campo são encontradas, bem como de outros termos para atividades extra sala de aula, tanto para a ciência geográfica quanto para o seu ensino. O uso do Trabalho de Campo é muito variado, de acordo com as concepções que os autores têm da atividade, por conseguinte da Geografia. Procurou-se, enfim, argumentar que é possível executar uma atividade de Trabalho de Campo lastreada teoricamente pela noção de Rigor.

**Unitermos:** trabalho de campo, rigor, ensino de geografia, estudo do meio, professor de geografia.

ROETHIG, Camila. **Fieldwork in geography and the notion of Rigour: an approach.** Sao Paulo, PUC - SP, 2014. (Monograph of completion of the Specialization Course in Fundamentals of an Education for Thinking) .

This is a qualitative research, for the purpose of completion of specialization, which discusses the Fieldwork in Geography teaching in the light of the concept of rigour. Performs a theoretical discussion, where we seek to articulate the various conceptions of activity, guarding an eminently practical and technical nature, such as Fieldwork , with the notion of rigour, which requires reflection and theorizing. Throughout the work approaches between practice and theory sides of the same coin. To support the theoretical discussion on Fieldwork in geographical science and its teaching appealed to Lacoste, Kaiser, Tricart, Oliveira, Serpa, Pontuschka, Pereira, and others. For the notion of rigour focused on Saviani, but also dialogues with Freire. It is an exploratory research with bibliographic surveys, and from that conducts a critical discussion based on dialectical historical materialism. Convergence and divergence in the meanings and uses of Fieldwork are found, as well as other terms for activity outside the classroom, both for geographical science and its teaching. The use of Fieldwork is varied in accordance with the views that the authors have activity therefore of Geography. Seek argue that it is possible to perform an activity Fieldwork theoretically backed by the notion of rigour.

**Key words:** fieldwork, rigour, teaching geography, geography teacher.

## Sumário

<b>Introdução</b> .....	7
<b>Capítulo 1: O Trabalho de Campo, a Geografia e o ensino</b> .....	13
1.1 O Trabalho de Campo e a ciência geográfica.....	13
1.2 O ensino de Geografia e o Trabalho de Campo.....	21
1.3 Definições de “Trabalho de Campo” no ensino de Geografia e outros termos utilizados, na bibliografia explorada e suas vantagens pedagógicas.....	28
<b>Capítulo 2: O Trabalho de Campo e o Rigor no ensino de Geografia</b> .....	36
2.1 O que é a noção de Rigor no ensino.....	36
2.2 O Trabalho de Campo no ensino escolar de Geografia e a noção de Rigor...43	
2.3 O uso e o não uso de Trabalho de Campo no ensino de Geografia.....	45
<b>Capítulo 3: Limites e possibilidades do Trabalho de Campo enquanto forma de trabalho docente e o rigor no ensino de Geografia</b> .....	49
<b>Considerações Finais</b> .....	56
<b>Referências</b> .....	59
Referências.....	59
Bibliografia geral.....	62

## Introdução

Muitos professores de Geografia não utilizam os trabalhos de campo em suas práticas pedagógicas, na escola pública, por várias razões: estrutura engessada da escola, problemas logísticos, questão financeira, acúmulo de cargos, administrar uma turma grande fora da escola, entre outros motivos que os impedem de lançar mão de tal instrumental, tão caro à Geografia e à formação dos licenciados e bacharéis em Geografia. Entretanto, quando alguns docentes decidem realizar trabalhos de campo, estudos do meio ou excursões, alguns costumam “terceirizar” esta parte de seu trabalho: contratando empresas que fazem excursões, ou vão para lugares com monitores, onde estes assumem por completo a condução da atividade; o professor e seus alunos acabam sendo conduzidos nos trabalhos de campo. Há a preocupação que tais opções acabem por 'alienar' o professor do seu trabalho, alijando-o por completo do processo intelectual de planejamento, execução e avaliação do trabalho de campo no processo de ensino-aprendizagem dos seus próprios alunos; em última instância, de sua própria prática. O docente torna-se um mero expectador, não um agente ativo desse processo, bem como os alunos, que também são passivos neste tipo de atividade.

Diante deste quadro propõe-se que o professor planeje, realize e avalie por si próprio os seus trabalhos de campo, mesmo que curtos, próximos a escola ou dentro dela, na comunidade onde os alunos vivem, e, se for o caso, na do professor também (se ele morar na mesma comunidade que a dos seus alunos).

Acredita-se que assim o professor pode, de fato, apoderar-se de toda “a cadeia” do seu trabalho intelectual (do planejamento a avaliação) sem a interferência de terceiros, que geralmente estão “desconectados” do cotidiano escolar, da turma e da relação alunos-professor. É o professor apoderando-se do seu trabalho do início ao fim, com clareza absoluta do que ele quer com aquele trabalho de campo, frente a sua turma; pois é ele quem a conhece, de fato. Crê-se que, lançando mão deste instrumental, no momento correto e quando o conteúdo assim o ‘exigir’, o professor caminhará em direção ao Rigor no ensino de Geografia, tão necessário aos alunos das escolas públicas brasileiras.

Propõe-se que, dependendo do tema, um trabalho de campo curto, estruturado para a reflexão e com objetivos muito claros, nos arredores da escola (ou dentro desta) pode ter o mesmo valor para um bom ensino de Geografia, como um trabalho de campo para as “Cidades Históricas” em Minas Gerais, por exemplo, ou para um Sítio com monitores. É importante deixar claro que um campo nas Cidades Históricas em Minas Gerais, por exemplo, não perdeu o seu valor neste projeto de pesquisa; o que está em discussão é que o professor tenha poder e autonomia sobre a elaboração do seu roteiro de trabalho de campo, e que possa escolher ou não a interferência de terceiros e, em última instância – não menos importante - trazer os alunos para a discussão deste roteiro.

A preocupação deste trabalho é muito mais com os processos que permitam um ensino rigoroso da Geografia escolar – tomando apenas um instrumental como possibilidade: o trabalho de campo - que pode muito bem acontecer em uma atividade na rua da escola, do que no resultado da forma da atividade: “fomos a uma excursão na cidade 'X' por cinco dias” onde a reflexão é jogada a escanteio, com a atividade terminando em si mesma.

O Trabalho de Campo no ensino de Geografia vem sendo estudado exaustivamente pelos acadêmicos, é visto como procedimento fundamental para a formação de bacharéis e licenciados em Geografia. Porém, ele é pouco praticado (TOMITA, 1999) – com seu devido rigor - na educação básica pública, por inúmeras dificuldades já elencadas anteriormente; além de ser, muitas vezes, ignorado nos planejamentos (OLIVEIRA e SOUZA, 2009, p. 196).

A justificativa maior desta pesquisa está em sinalizar a possibilidade de uso do procedimento Trabalho de Campo nas escolas públicas, apontar que os professores podem e devem apoderar-se do seu processo de trabalho por completo (no planejamento, execução e avaliação , além – é claro – de ter domínio absoluto da questão escolar e da abordagem teórica do que é estudado).

O professor deve procurar atualizar-se e ter um elevado espírito de auto-crítica e acima de tudo, não desanimar no esforço que empreende, auto-valorizando-se como profissional e orgulhando-se em ser um professor de Geografia. (TOMITA, 1999, p.15).

Não se trata de uma substituição da sala pela 'rua', mas uma ligação do que é produto/produzido pelo aluno — nas diversas escalas do particular — com o processo de mundialização que o orienta à condição de agir no espaço de diferentes maneiras, ajudando a construir a amplitude da aula, de tal modo a fazê-lo sentir e (re)agir sobre o seu próprio produto e além dele. (OLIVEIRA e SOUZA, 2009, p 198).

Entendendo que o aluno não deve ser um sujeito passivo no ensino, limitando-se a adquirir conhecimentos teóricos sem sequer compreendê-los no todo e acreditando que este deve trabalhar extraíndo hipóteses e criando sua própria estrutura mental, o trabalho de campo atua como um fio condutor na construção de conhecimentos. (BUENO, 2009, p.197).

É preciso esclarecer que o trabalho de campo é procedimento que guarda um potencial riquíssimo para o ensino rigoroso de Geografia, desde que haja clareza em todos os seus passos e que os professores, com seus alunos, sejam plenamente capazes de construir aulas permeadas pelo Rigor no ensino, pela via do trabalho de campo em Geografia.

Torna-se impossível de aceitação na atualidade falar de um ensino de geografia sem o papel do trabalho dos alunos e professores em campo na sua formação, pois as aulas em campo buscarão sempre a reflexão e as possíveis quebras dos assuntos trabalhados (ou que possam vir a ser) em sala. (OLIVEIRA e SOUZA, 2009, p 199).

Entretanto, cabe uma diferenciação entre trabalho de campo e conteúdos da Geografia escolar. O primeiro é "forma", sendo uma das bandeiras do movimento escolanovista e da escola vocacional, é uma maneira de se manipular um determinado conteúdo; no caso da Geografia, também é um caminho de como apreender a realidade. Já os conteúdos ensinados nas aulas de Geografia não devem ser confundidos com o trabalho de campo em si, embora este demande um preparo. O Rigor no ensino defende uma transformação do sincrético em sintético (SAVIANI, 1983). Sem esta clareza, de forma e conteúdos, corre-se o risco das atividades caírem na excessiva preocupação com a forma, esquecendo dos conteúdos, requisito fundamental para o Rigor no ensino.

Numa gama de variedade de formas de se orientar a aprendizagem, o professor deve fazer a escolha inteligente dos tipos de atividades. Não pode ocorrer por acaso, variando por variar, mas deve ser trabalhado em função do tema, da turma, do tempo e dos objetivos propostos. Ao propor um trabalho, o professor deve conhecer as técnicas de condução e,

principalmente, ter bom domínio do conteúdo e reforçar a teoria através de uma atividade prática. (TOMITA, 1999, p. 13-14).

Aposta-se que, quando o docente se apodera de todas as etapas de elaboração do trabalho de campo, existe a real possibilidade metodológica de que ele possa formatar a atividade de uma maneira que proporcione o ensino rigoroso, já que detém todo o domínio e clareza procedimental e teórica. O que também permite que o professor abra espaços para que seus alunos participem de todas as etapas de elaboração do trabalho de campo, fato que tira os discentes da “eterna passividade” em atividades de campo e no planejamento destas.

Propõe-se que o ensino da Geografia proceda enriquecido um bom embasamento teórico, partindo do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato, do próximo para o mais distante. Sendo assim, o ponto de partida é o estudo da realidade a partir das áreas mais próximas dos alunos. (TOMITA, 1999, p.13).

Partimos aqui do entendimento de que o campo sirva para despertar os alunos da passividade, que o ensino-aprendizagem mais simplista tende a conduzir. Essa compreensão favorece o reconhecimento da aula em campo como instrumento de acesso ao binômio espaço/espacialidade, cujo movimento carrega, ao estudante, potenciais pedagógicos de facilitadores da elucidação do mundo pela geografia. (OLIVEIRA e SOUZA, 2009, p. 198).

Entretanto, cabe delinear as limitações desta pesquisa. Ela não pretendeu ofertar receitas “do como fazer”, o que seria contraditório a um dos seus próprios pressupostos: de que é o próprio docente que conhece, de fato, as reais necessidades e desejos de seus alunos. Esta pesquisa realizou, por meio de revisão bibliográfica, uma reflexão sobre o Trabalho de Campo na escola, ancorado na noção de Rigor, e empresta alguma “luz” para que os professores possam ter instrumentos teóricos minimamente consistentes, para que reflitam e (re)elaborem seus roteiros de campo, caso o queiram e reflitam sobre suas práticas docentes e teorias que as subjazem

Algumas questões foram consideradas norteadoras da reflexão acerca do Trabalho de Campo na escola pública, à luz do almejado Rigor no ensino de Geografia: o que é Trabalho de Campo, no ensino de Geografia escolar? O não uso do Trabalho de Campo no ensino de Geografia aligeira os conteúdos

ensinados? Quais são os limites do Trabalho de Campo, enquanto atividade escolar?

Entretanto, o levantamento de problemas e perguntas sem um mínimo de buscas de soluções, ou possíveis caminhos alternativos a serem percorridos, se faz inócuo. As possibilidades foram amplas e no caso desta pesquisa residiu no âmbito teórico e dos levantamentos bibliográficos. Assim, junto com as questões norteadoras da reflexão, articulamos alguns objetivos: a) geral: Investigar o que é o Trabalho de Campo e sua aplicação, no ensino de Geografia escolar. b) específicos: b1) definir as diferentes formas de trabalho “fora” sala de aula, na disciplina de Geografia, tais como: aula de campo, trabalho de campo, excursões, etc.; b2) investigar se o não uso do Trabalho de Campo compromete o Rigor dos conteúdos ensinados.; b3) delinear os limites do Trabalho de Campo, enquanto forma de trabalho docente e da possibilidade de se trabalhar com o Rigor no ensino de Geografia.

Foi uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório com busca em fontes bibliográficas (e também eletrônicas). Tais procedimentos qualificaram o trabalho como um “levantamento bibliográfico”. O viés teórico foi o do Materialismo Histórico Dialético, pois acredita-se que esta linha teórica é a mais adequada ao objeto deste estudo, o Trabalho de Campo no Ensino. O materialismo pressupõe uma realidade empírica, assim como o trabalho de campo; há, portanto, um diálogo entre objeto de estudo e trato teórico. O ensino é uma ação, na realidade objetiva, munida de intenções. O Materialismo Histórico Dialético admite e trabalha com a intencionalidade dos atos, prevê uma ação na realidade, visando a sua transformação: a práxis. Assim, tal viés foi mais adequado a pesquisa, pois esta investigou um ato carregado de intenção (o ensino), em/atraves de uma realidade empírica (trabalho de campo). Buscou-se apontar as divergências e convergências nas definições, conceitos e temas.

O primeiro capítulo apresenta uma variedade de concepções de Trabalho de Campo na Ciência Geográfica. Em seguida explana sobre a prática do método na educação básica e por último tece as definições, de acordo com vários autores, de várias modalidades de atividades extra-sala de aula, com destaque para o Estudo do Meio e o Trabalho de Campo. O segundo capítulo versa sobre a

noção de Rigor no ensino, articula esta prática de Trabalho de Campo na escola e tece alguns comentários sobre o não uso da atividade na escola. Por fim, o último capítulo lança uma reflexão sobre as potencialidades e limites que o trabalho de campo tem a oferecer como uma atividade escolar aos alunos, opção de trabalho docente à luz da noção de Rigor.

## Capítulo 1

### O Trabalho de Campo, a Geografia e o ensino

#### 1.1 O Trabalho de Campo e a ciência geográfica

Antes de iniciar a discussão do Trabalho de Campo o ensino de Geografia, cabe situá-lo na ciência geográfica. Tal pesquisa não tem a pretensão de realizar um extenso aprofundamento epistêmico e ontológico do Trabalho de Campo na Geografia. Entretanto, as pesquisas sobre métodos em Geografia (tanto na chamada “pesquisa fundamental”, quanto no ensino – em todos os níveis) necessitam uma revisão e discussão, mesmo que breves, sobre seus fundamentos e categorias. É preciso entender o que alguns geógrafos entendem por Trabalho de Campo e suas relações com a Geografia. Para isto, uma breve retomada de alguns autores será feita.

Cabe salientar que o termo “Trabalho de Campo” não é unânime entre os geógrafos e mesmo outros pesquisadores (de outras áreas do saber científico e técnico). O trabalho “fora do gabinete” já foi nomeado de “excursão científica”, “expedições”, entre outros. Para este capítulo, entende-se que as atividades de pesquisa realizadas fora da universidade, do escritório, da sala de aula, do laboratório, etc. – conhecidos como “trabalho de gabinete” – são “Trabalho de Campo”.

Kaiser (2006) e Lacoste (2006) são leituras clássicas relacionadas ao tema. Kaiser, afirma a necessidade de se realizar um Trabalho de Campo em uma perspectiva “globalizante”, ou seja, a busca do complexo e global na realidade que se estuda. Este é o verdadeiro “[...] levantamento do terreno” e “[...] se deseja atingir o cerne da realidade para coletar elementos necessários à análise e a explicação, ele deverá penetrar nas forças e nas relações de produção, explorar os níveis ideológicos, políticos e culturais da dinâmica social.” (KAISER, 2006, p. 96). O autor aponta que o campo é um meio e não fim; o objetivo deve ser a análise da “situação social”. As finalidades do Trabalho de Campo devem ser

amplas, articulando os resultados obtidos à análise global da sociedade sendo, portanto, um estudo dos processos, muito diferente de simples descrições.

Kaiser (Idem) afirma a importância de se ir a campo com hipóteses (problematizações), numa clara indicação da necessidade do preparo da atividade: “A hipótese de trabalho é uma das primeiras armas a se usar no preparo de pesquisa de campo. A repercussão dessas hipóteses sobre a realidade modelará dialeticamente a análise.” (IBID, p. 98). Como uma consequência da sua visão marxista do Trabalho de Campo, o autor destaca a questão dos problemas e conflitos no Campo, que envolvem a subjetividade e identificação na pesquisa com/dos sujeitos e a memória coletiva e individual; alerta para que esses fatos não se tornem o fim em si – o excêntrico – da pesquisa.

O autor aponta que o pesquisador é um devedor do seu interlocutor, ou seja, chama a responsabilidade política do pesquisador, mostra que o Campo e a pesquisa são escolhas políticas: “O realizador do trabalho escolhe o seu campo” (KAISER, 2006, p. 100). Insiste, ainda, na articulação desta responsabilidade com uma pesquisa que articule o local e global. O geógrafo admite que praticar o Campo é uma atitude penosa, mas que promove o conhecimento da sociedade (através dos tempos), que pode contribuir para a teoria política e para as populações.

Lacoste (2006) também sinaliza o sentido do Trabalho de Campo para os geógrafos; vai além: sugere que os problemas relativos às pesquisas afetam a todos da sociedade, uma vez que parte do princípio que o pesquisador tem por obrigação comunicar os resultados de suas pesquisas às comunidades abordadas. O autor afirma que este saber, oriundo das pesquisas, confere poder às populações e ao cientista, que pesquisou aqueles territórios. O geógrafo acrescenta que os pesquisadores devem admitir que o saber é um instrumento de poder (para uma minoria) e que, diante disso, deve-se mudar a postura frente aos pesquisados e aos territórios. A relação entre os sujeitos da pesquisa vai além da simples gratidão, em outras palavras, o pesquisador deve almejar mudanças na sociedade. Essa relação não deve ser baseada no abstrato, mas na admissão que do concreto é que se extrai o abstrato (sem o comprometimento do rigor

científico e sem cair no empirismo puro, graças a articulação da formação teórica do pesquisador).

Lacoste (2006) cobra do geógrafo a sua responsabilidade frente às populações que pesquisa. Critica as abordagens de pesquisas de campo apenas descritivas, que velam os conflitos e problemas pelos quais as populações passam.

[...] É, no fundo, bastante normal que esta nova tomada de posição sobre o problema de responsabilidade do pesquisador provoque [...] uma certa perturbação. Se é bastante fácil quando se está na esquerda de admitir no nível do corpo social inteiro que todo saber é instrumento de poder para uma minoria dirigente e se é bom aspirar por uma mudança radical da sociedade para que isso mude, é mais delicado ao pesquisador questionar sua própria prática. (LACOSTE, 2006, p. 83).

O autor salienta que são os pesquisadores universitários que tem menos amarras para colocar problemas e propor soluções, uma vez que não estão vinculados a um contrato de trabalho, ou a um partido político ou agenda governamental. (IBID, p. 84).

Jean Tricart (1977), citando Lacoste e à luz da teoria sistêmica, situa a Geografia em um tríplice encontro das ciências do Homem, da Vida e da Matéria. A empiria (método analítico) poderia ser feito por simulação e/ou experimentações; estas últimas não sendo possíveis – nas ciências da Vida e do Homem – por questões éticas. O autor aponta um conflito entre a experimentação e simulação com a natureza. Segundo ele, é possível simular alguns fatos em laboratório, mas sinaliza que os modelos e experimentos são limitados, além da questão escalar dos fenômenos. Afirma, portanto, a necessidade da noção da dialética campo – experimentação. Segundo o autor, a teoria sistêmica supera a dialética da natureza de Engels, mas atribui ao Trabalho de Campo uma concepção dialética. Diante de uma enorme quantidade de dados e informações, Tricart (1977) sinaliza a necessidade metodológica de escolha das fontes de informações que serão analisadas. Tal escolha implica em um conflito dialético entre a elaboração de esquemas lógicos (e correlações) e as lacunas no conhecimento de cada indivíduo. Daí a escolha pela abordagem sistêmica, para o

Trabalho de Campo, que permite lidar com as oscilações e com o ir e devir ao campo, sem grandes prejuízos.

O autor aponta que é necessário melhorar a objetividade dos dados em que se baseiam as ideias. A atitude de questionamento dos sistemas de coletas de dados – especialmente o oficial – é necessária ao pesquisador. Recomenda a criticidade e a indiscrição, sob o formato do Trabalho de Campo, implicando em escolhas, questionamentos e observações pessoais. “Dar primazia aos fatos em vez de as ideias preconcebidas significa optar pela objetividade em relação ao idealismo e, portanto, denunciar-se como materialista.” (TRICART, 1977, p. 108). O autor considera fundamental que se estude as representações (exemplo: cartografia) dos fenômenos pesquisados e, mais ainda, que ocorra um confronto dialético com estas em trabalhos de campo.

Oliveira (1985), geógrafo brasileiro, retoma as discussões realizadas por Kaiser (2006) e Lacoste (2006), ambos geógrafos franceses, que discutiram a realidade do Trabalho de Campo na Universidade europeia, especialmente a francesa. Oliveira (Idem) escreve que ambos desmistificaram a prática do Trabalho de Campo como algo neutro; pelo contrário, a prática é carregada de conteúdos políticos e do pressuposto da responsabilidade do pesquisador. Alerta que não basta o trabalho fora do gabinete, é preciso um aporte teórico que o subjaz, uma abordagem dialética. É um texto que de certa forma dialoga com o que Tricart (1977) também propõe, embora este não seja citado. O brasileiro discute o critério de verdade, exposto por Mao Tsé Tung (1941 *apud* Kaiser, 2006), que Kaiser (Idem) trouxe ao debate em seu texto. Para Mao, a verdade está na prática social, que é diferente do empirismo, é a realidade empírica: “Ou seja, a prática é o ponto de vista primeiro e fundamental da teoria materialista dialética do conhecimento.” (OLIVEIRA, 1985, p. V) Postura que o brasileiro concorda, portanto.

Suertegaray (2002), geógrafa brasileira, retoma os quatro geógrafos anteriormente referidos (KAISER, LACOSTE, TRICART e OLIVEIRA) e afirma que todos contribuíram para o sentido que o Trabalho de Campo deve ter na Geografia e para compromissar o pesquisador com as comunidades estudadas. É o fazer Geografia com responsabilidade, ciente da interferência do pesquisador

no que é estudado, e vice-versa. A autora entende o Trabalho de Campo como um instrumento amplo da análise geográfica. “[...] permite o reconhecimento do objeto e que, fazendo parte do método de investigação, permite a inserção do pesquisador no movimento da sociedade como um todo.” (SUERTEGARAY, 2002, p. 5). É o que ela chama de “campear” que, em um sentido amplo, é a procura, pesquisa, busca, investigação.

A autora aprofunda a questão do que é a pesquisa e elenca alguns pontos que considera elementares (e que refletem na prática do Trabalho de Campo, já que este é um instrumento de pesquisa): investigar seria, também, auto-conhecimento. “[...] é o reconhecimento de nós no mundo.” (SUERTEGARAY, 2002, p. 2). Há a fusão entre objeto e sujeito, que se constroem mutuamente. A pesquisa supõe o reconhecimento para a intervenção (práxis) com o campo, sendo a continuidade do sujeito. (IBID, p. 3). A autora confirma a necessidade da ida ao campo, mas sinaliza que o ritmo e a ética dessas idas serão lastreados pelo método escolhido pelo pesquisador.

Thomaz Jr. (1992) questiona quais os nexos (sentido) e categorias da Geografia que vêm sendo eleitos e que Geografia os geógrafos querem construir. Uma das possíveis chaves para responder estes questionamentos é o Trabalho de Campo. Este é definido como “[...] uma alternativa concreta que viabiliza teoricamente o proposto de ultrapassar a reflexão intra-sala de aula, como forma de executar, praticizar a leitura do real, sendo assim, um momento ímpar do exercício da práxis – teórica.” (IBID, p. 32). Defende que a paisagem é “[...] apenas e tão somente como primeiro elemento da leitura do real.” (IBID, p. 36). Ir além da aparência do fenômeno, em uma crítica ao que o autor chama de “camuflagem da reflexão teórica”. Aponta a necessidade de elaboração de um projeto pré-campo (crítica ao positivismo e pragmatismo), pois é neste momento que ocorre a definição teórico-metodológica do trabalho a ser realizado. O autor afirma que é preciso reflexão e precisão teórica e que no trato do Trabalho de Campo a prática deve ser teoricamente orientada. Thomaz Jr. escreve que é necessário ter o método como ponto de partida e a eleição do campo teórico e conceitual, na perspectiva da problematização do “acesso do real concreto.” (IBID, p. 37). A escolha das categorias da Geografia – elenca: paisagem, território

e espaço – deve ser considerada no movimento dialético, na base da relação entre a aparência e a essência do fenômeno.

Elias (1999), em artigo sobre o Trabalho de Campo na sua tese de doutoramento, lançou breves notas à luz da obra de Milton Santos. Elucida as diferenças entre método e metodologia: o primeiro está relacionado à epistemologia e filosofia das Ciências, enquanto que o segundo é recurso técnico para captar a realidade, sendo resultado do método. (ELIAS, 1999, p. 104).

[...] a metodologia é o resultado de um método ou hipótese de trabalho a um objeto previamente definido (mas cujos contornos podem mudar ao longo da pesquisa). O objetivo da pesquisa é, por sua vez, definido por sua realidade empírica e pelos dados de toda a natureza, em dado momento a disposição do pesquisador ou formulado por este. (SANTOS, 1989 *apud* ELIAS, 1999, p. 104).

Nesta perspectiva o Trabalho de Campo estaria vinculado à noção de metodologia. Aliado a bibliografia, a leitura da paisagem, a sua observação no estado atual e tentativa de desvendar como era no passado, o Trabalho de Campo deve virar um hábito dos geógrafos. (ANDRADE, 1997, *apud* ELIAS, 1999, p. 104). Como orientanda de Milton Santos, a autora mostra que o pensador insistia na necessidade do Geógrafo ir a campo para tomar “[...] contato direto com a realidade pesquisada, contribuindo para uma construção teórica mais consistente, uma vez que a compreensão da lógica de organização do território passa necessariamente, pelo conhecimento empírico dos processos emergentes.” (ELIAS, 1999, p. 104). A validade do Trabalho de Campo estaria na articulação deste com sistemas globalizantes de interpretação da realidade (teoria). Os objetivos do campo pretendem ir além da forma para atingir a essência dos processos, compreendendo e desvendando a “empiricização do tempo no espaço”. (ELIAS, 1999, p. 97 e 105).

Venturi (2005) discute a técnica e o conhecimento científico. É interessante salientar que o artigo em questão foi publicado como um dos capítulos do livro “Praticando Geografia – técnicas de campo e laboratório”, obra que o autor organizou. O geógrafo diferencia teoria/método de técnica. As primeiras estão vinculadas ao plano do pensar, enquanto que a segunda ao plano do fazer. Mas destaca que é um fazer com “razão”, que organiza as informações, que dão

suporte ao raciocínio. A técnica, articulada a um método, seria a pesquisa científica: “[...] o trabalho científico produzirá conhecimento revestido de caráter empírico.” (VENTURI, 2005, p. 14). O autor demonstra o papel que a técnica tem ao auxiliar os trabalhos científicos que envolvem atividades de Trabalho de Campo. Auxilia no seu planejamento, no tratamento dos dados e informações coletados na empiria e nas simulações do laboratório que, de acordo com o autor, possibilitam maior controle que no campo.

Venturi considera o Trabalho de Campo - junto com o laboratório “[...] caminhos que conduzem a objetivos específicos de obtenção de dados.” (IBID, p. 18). O Trabalho de Campo é entendido, portanto, como técnica não como método. Admite que com os avanços tecnológicos o pesquisador vá menos a campo, lidando com as representações da realidade, mas não sem riscos de tais trabalhos tornarem-se “exclusivamente de gabinete”. Alerta que um dos objetivos do campo é a conferência e confronto desses dados (os da representação) com o campo, e que certas informações da empiria são insubstituíveis.

Baitz (2006) tem o Trabalho de Campo em Geografia como um pressuposto para diferentes finalidades: transcrição (descrição), representação cartográfica e modificação (planejamento). A ida ao campo, atualmente, é precedida de técnicas e tecnologias, como já afirmou Venturi (2005). O autor propõe uma ida ao campo “implicada”, ou seja, que o pesquisador seja implicado: “[...] um aproximar-se e incluir-se na jornada da pesquisa.” (BAITZ, 2006, p. 31). É uma crítica a separação sujeito-objeto nas ciências humanas pois, segundo o autor, há uma imersão no objeto: “O que fazer quando o objeto bate a porta? Nossa casa, rua? (IBID, p. 28). “Analisar os motivos mais íntimos de uma pesquisa implica deixar-se examinar, deslocar o campo de coerências do objeto e incluir-se nele.” (IBID, p. 31). Nesta perspectiva, o pesquisador está incluído no Trabalho de Campo, sendo um elemento a ser também analisado, como os demais. O pesquisador implicado assume que é sujeito ativo da pesquisa (que é viva), que ela não é neutra, que os estudos refletirão a sociedade a que ele pertence e possibilita descobrir as próprias falhas da/na pesquisa. É uma clara resposta ao pragmatismo e academicismo, que hierarquizam o conhecimento, convidando a todos a serem pesquisadores: “Nós pesquisadores burgueses,

somos prepotentes. Damos ao nosso pensamento uma potência que ele não tem: a de conduzir o mundo.” (BAITZ, 2006, p. 37).

Os autores Alentejano e Rocha-Leão (2006) entendem o Trabalho de Campo como um momento integrador de alguns pontos e dilemas inerentes a ciência geográfica, mas não sem conflitos e contradições. Há uma dicotomia entre Geografia Física e Humana, embora muitos geógrafos tenham empenhado esforços nessa superação. O Trabalho de Campo seria um momento integrador, o fazer Geografia; entretanto, como existem dificuldades de articulações entre os campos da Geografia: “[...] o olhar do pesquisador é impregnado de dicotomias.” (ALENTEJANO e ROCHA-LEÃO, 2006, p. 56). “Embora o caminho para a integração não seja ainda evidente e as limitações metodológicas sejam dominantes, cabe aos geógrafos, com formação física ou humana, discutir as potencialidades desse encontro.” (IBID, p. 66).

O Trabalho de Campo tem como pressuposto a empiria, mas deve ir além dela, deve-se articulá-lo a teoria, pois sem esta o campo é inútil, banal e incapaz de desvelar a essência. Assim, como é um processo de produção de conhecimento, o Trabalho de Campo necessita da teoria, do enlaçamento teoria e prática e da superação do empirismo (ALENTEJANO e ROCHA-LEÃO, 2006).

Ângelo Serpa (2006) afirma que o Trabalho de Campo é uma abordagem teórica – metodológica, que não se deve cindir a teoria e metodologia. Pelo contrário, deve ocorrer uma articulação entre os conceitos, teorias e procedimentos metodológicos na/da Geografia (IBID). O autor propõe que o Trabalho de Campo pode proporcionar diferentes formas de recortes, análises e conceitos do espaço, de acordo com os objetivos propostos pela pesquisa (IBID, 2006). Aposta, também, que reside no Trabalho no Campo, a possibilidade de superação das dicotomias e ambiguidades da ciência geográfica, pois não prioriza nem a geografia ‘humana’ e nem a ‘física’ (IBID). Serpa diz que a operacionalização desta difícil tarefa de superação estaria na centralidade do conceito de espaço (Milton Santos: totalidade e particularidade), que é mutável, dinâmico, através da leitura da paisagem, pela dialética unida à fenomenologia. O autor admite uma série de limitações nesta proposição, que serão exploradas em outros capítulos desta pesquisa.

Garcia, Barcelos e Costa (2010) escrevem, em artigo, que é quase uma unanimidade, entre os geógrafos brasileiros, que o Trabalho de Campo seja abordado como um instrumento que une, enlaça e articula teoria e prática. “O trabalho de campo surge para inter-relacionar as teorias de uma pesquisa com o espaço real, faz uso da metodologia do empirismo para obtenção dos resultados, uma contribuição da escola tradicional, que ao longo do tempo foi se aprimorando.” (GARCIA, BARCELOS e COSTA, 2010, p. 2). Concordam que no Trabalho de Campo não se deve prescindir da teoria, pois a atividade torna-se vazia de conteúdo e incapaz de descobrir os fenômenos geográficos. Parte-se da empiria – observação da paisagem – para desvelar a essência do espaço e dos fenômenos.

Por fim, Santos (2012) define a ida ao Campo como fonte de informações para o pesquisador, mas é também o local de conflito entre o real (que é o mundo exterior) e a representação (interior, ideias). Afirma que o Trabalho de Campo é momento de contato com os objetos do real, é prática para extrair as informações da realidade e local para teste de teorias. O Trabalho não é apenas uma simples visita, é um fio condutor do contato do real com representação, integradora, de conteúdos, processual, possibilita o rompimento com autoritarismo, mas também é uma atividade imprevisível. O Trabalho de Campo é materialista e dialético.

Com esta breve explanação sobre o Trabalho de Campo e a ciência geográfica pretendeu-se mostrar a visão de alguns autores considerados clássicos na literatura geográfica e outros geógrafos atuantes no Brasil. Nota-se que existe convergência de significados e entendimentos. Entretanto, percebem-se algumas discordâncias, o que era esperado, pois o termo “Trabalho de Campo” é considerado “polissêmico” para muitos pesquisadores da atualidade e nos tempos passados.

## **1.2 O ensino de Geografia e o Trabalho de Campo**

A transposição do Trabalho de Campo para o ensino de Geografia ocorreu de forma intrínseca às discussões de suas definições, problemas e

potencialidades como instrumento de pesquisa para a ciência geográfica. Afinal, era e é preciso formar os futuros geógrafos.

Os textos clássicos de Lacoste, Kaiser e Tricart, elencados por esta pesquisa, ao mesmo tempo em que demonstram a preocupação com o uso do Trabalho de Campo pelos pesquisadores, também abordam a formação dos estudantes de Geografia. Os três autores foram docentes, orientadores e pesquisadores em universidades francesas.

Bernard Kaiser (2006) escreve que o pesquisador é ao mesmo tempo professor, pois não é possível separar o cidadão do Homem. Afirma que os geógrafos não são os únicos que estudam o terreno e que os “[...] levantamentos sociais são os mais relevantes.” (IBID, p. 93). “Qualquer um que deseje conhecer um fenômeno só poderá ter sucesso se entrar em contato com ele, ou seja, vivê-lo (praticá-lo) dentro do próprio meio deste fenômeno.” (IBID, p. 94). O autor afirma que ir a campo com hipótese de trabalho (problematizações), realizar observações para desvendar o que se vê, é bem distinto daquele que vai ao campo como se fosse ao zoológico. (KAISER, 2006).

Lacoste (2006) fez uma dura crítica aos chamados “Trabalhos de Campo” realizados nas universidades onde os alunos são apenas ouvintes do professor e expectadores das paradas, ao longo de um roteiro. E mostra que esses alunos, ao vivenciarem estes Campos, não passaram da iniciação à pesquisa e da reprodução de saberes já existentes. O Trabalho de Campo, preparado como tal, não contribui para que os alunos se tornem pesquisadores, desde a graduação. Propõe as “expedições”, trabalhos coletivos que tem como pressuposto “[...] uma pesquisa prática, politicamente útil para todos os futuros cidadãos.” (IBID, p. 87). Este pilar muda o Campo apenas empirista e o articula à formação teórica, com legítima iniciação a pesquisa. As expedições podem ser feitas próximas a universidade, caminhando, em atividades coletivas e com a preocupação em devolver os resultados às comunidades que foram objeto da pesquisa. (LACOSTE, 2006). Lacoste pondera que o Trabalho de Campo e expedições são indispensáveis a formação do geógrafo, mas não suficientes, já que se deve articular os fenômenos estudados com diferentes escalas. (LACOSTE, 2006).

Tricart (1977) preocupa-se com o papel do campo na didática da Geografia. A pesquisa está em constante movimento: formulação de conceito “*versus*” análise de dados; representações mentais “*versus*” fatos já conhecidos. Aponta que a dialética – como método – no Trabalho de Campo, permite a oscilação dialética entre os exercícios práticos e a sala de aula; na apresentação do objeto a ser estudado – e suas facetas – e a admissão dos pontos de vista parciais e incompletos; a correlação e tratamento dos dados, confronto entre os fatos e teorias, e o trabalho interdisciplinar.

O objeto da pedagogia é ajudar os outros (não só os jovens) a utilizar essa dialética, a passar da análise dos dados à formulação de conceitos e às teorias explicativas, além de controlar e ajustar estas teorias ao melhor conhecimento dos fatos. É falso opor uma Geografia ‘teórica’ a outra, que seria a ciência do ‘concreto’. Teoria e observação são indissociáveis numa abordagem dialética. Análise e síntese são os dois termos de uma oposição dialética, ambos indissociáveis. Dissociá-los, ou pior ainda, opô-los, é condenar-se a derrota: eis a ideia central a ser assimilada. A abordagem sistêmica nos mostra a ausência de limites no tempo e no espaço. (TRICART, 1977, p. 108).

As atividades fora das salas de aula não são exclusivas das práticas e preocupações dos docentes do século XX e início do XXI, muito menos dos da Geografia. Na Grã-Bretanha, entre os séculos XVI – XVIII, os jovens de família muito rica, acompanhados pelos seus tutores e guias locais, realizavam viagens com objetivos educacionais, pelo continente Europeu. Eram os chamados *Grand Tour*. No início do século XX, as atividades de campo eram realizadas com a finalidade de formação de valores nos jovens (EUA, França, Alemanha e Reino Unido). (FERNANDES, 2007).

No que tange a ciência geográfica, antes de sua institucionalização, as “expedições exploratórias” ou “explorações científicas” eram realizadas com o objetivo de descrição de terras “descobertas” e realizar inventários. Esta abordagem era apoiada pelas potências ultramarinas, que viam o que era descoberto como recurso para exploração, anexação e submissão de sua população nativa. (DOURADO, 2013).

Alentejano e Rocha-Leão (2006) não negam este viés, mas veem, dialeticamente, que a Geografia como ciência deve muito a estes inventários, que

tinham a finalidade de subsidiar a exploração de outros povos. Também deve aos relatórios de campo dos viajantes naturalistas. Essa herança imprimiu uma forte marca empirista aos métodos da Geografia, como ciência nascente, definindo como critério de verdade a descrição da realidade.

No ensino de Geografia, nas escolas brasileiras, sabe-se que o Trabalho de Campo popularizou-se nestas instituições com outra nomeação: Estudo do Meio. As escolas anarquistas, na cidade de São Paulo, no início do século XX, o adotaram pioneiramente na escola formal. Os anarquistas fundaram as escolas com base nos princípios da livre independência do Estado e com objetivos de observar, discutir, formar o espírito crítico visando a transformação da realidade observada. Seguiam a pedagogia Ferrer. (SÃO PAULO – SME, 1992; PONTUSHCKA, 2004 e 2006; BITTENCOURT, 2008).

O Estudo do Meio foi “resgatado” pelos escolanovistas, dos anarquistas, com objetivos distintos (PONTUSCHKA, 2004). O Estudo do Meio é geralmente vinculado exclusivamente a Escola Nova, Escolas Experimentais, Colégios Vocacionais e Escola de Aplicação da USP, no século XX (1920 a 1960), no estado de São Paulo (SÃO PAULO – SME, 1992). O movimento da Escola Nova baseou-se nos métodos Freinet, cujo Estudo do Meio foi considerado um dos pilares do seu método. Freinet propunha o estudo da realidade próxima do aluno. (BITTENCOURT, 2008). Neste movimento, no ensino de Geografia, é preciso destacar o papel de Delgado de Carvalho, que lecionou no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, RJ, cujo currículo tornou-se referência para as demais escolas brasileiras. Carvalho concordava com Freinet, pois afirmava que o ensino precisava ser focado nos assuntos nacionais; os de outros lugares do mundo seriam apenas ilustrativos e comparativos. “Carvalho propôs que o meio em que vive o aluno se tornasse, em qualquer tema abordado nas aulas de Geografia, o assunto principal de estudo.” (ROCHA, 2000, p. 92). O docente, em consonância com o movimento ao qual se filiava, propunha atividades de ensino de cunho prático.

Na década de 1960 os Estudos do Meio são popularizados por meio dos Colégios Vocacionais, que tinham como base, além da pedagogia Freinet, a Cousinet. A Escola de Aplicação da USP realizava estudos do meio no entorno da

escola. (PONTUSHCKA, 2006). Com o golpe militar no Brasil há o recrudescimento dos Estudos do Meio nas escolas. (SÃO PAULO – SME, 1992; FERNANDES, 2007). Segundo estas informações, o Estudo do Meio, proposto pelo movimento escolanovista, foi duramente combatido pela ditadura, pois o núcleo articulador, daquela atividade, eram as disciplinas de Geografia e História (mas não sem conflitos e dilemas nas escolas). Sob a égide do novo regime, a atividade passou a ser vista como técnica de ensino e apenas digna de ilustrar algum conteúdo dado.

Fernandes (2007) cita que no Reino Unido, com forte tradição nas atividades de campo, houve uma redução das atividades extra sala de aula, causada por falta de apoio institucional. Ao passo que, no campo do fazer científico da Geografia no Brasil, a Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB) difundiu, até os anos de 1970, os trabalhos de campo, como ferramenta de trabalho dos geógrafos e, de acordo, com Alentejano e Rocha-Leão (2006), com um forte caráter empirista. Após este período o Trabalho de Campo foi retirado da agenda da AGB, pois a Geografia Teórica-Quantitativa acreditava que os modelos e representações dariam conta da realidade. E graças também à insurgência da Geografia Crítica, que negava a validade do Trabalho de Campo, pois se volta exclusivamente a Teoria. (ALENTEJANO e ROCHA-LEÃO, 2006). Essas alterações no campo científico repercutem na escola: as atividades fora da sala de aula entram em um período de “desprestígio” e “ostracismo”.

Após o fim da ditadura militar, o Estudo do Meio retorna a pauta do ensino de Geografia, mas com um viés interdisciplinar, com o propósito de desvelar a aparência e atingir a essência. (PONTUSHCKA, 2006). Nos anos de 1990, Fernandes (2007) afirma que o número de atividades extra sala de aula reduziu-se ainda mais (no ensino de Ciências), fato atribuído ao ingresso de professores na carreira docente com percepção que não valorava a ecologia como um pilar do ensino, à falta de tempo, aos custos altos e conflitos na logística de coordenação da atividade com o currículo escolar. Segundo esse autor, o fenômeno de redução de aulas de campo aconteceu em outros locais do mundo, por questões de segurança dos alunos e da responsabilidade legal dos docentes sobre seus alunos. Fernandes afirma, ainda, que foi no início da década de 1980, que surge no Brasil o chamado Turismo Educacional. São empresas contratadas pelas

escolas e que organizam as atividades de campo e toda a sua logística, tarefa antes feita pelo professor e funcionários da escola: roteiro, agendamentos, transporte, hospedagem e monitoria.

Pontuschka (2004), por sua vez, afirma que no mesmo período (décadas de 1980-1990), as escolas particulares e públicas do estado de São Paulo, lançam mão do Estudo do Meio sem a devida reflexão, com a saída tornando-se, muitas vezes, mero entretenimento. A autora avalia que o surgimento das empresas que organizam todo o processo de Estudo do Meio que, muitas vezes propunham atividades e que formavam professores para as monitorias em campos, tinha objetivos completamente desvinculados dos das escolas públicas, desconsiderando suas particularidades e mirando, apenas, os lucros (por parte da administração daquelas empresas). No mesmo trabalho, Pontuschka, afirma que o Trabalho de Campo passou a ser visto com uma prática social; as discussões acadêmicas com este viés surgem nas décadas e 1950/1960 e repercutem até os dias de hoje.

Nos anos de 1990, o Estudo do Meio ganha um caráter interdisciplinar, numa retomada das práticas escolanovistas, mas resguardando as especificidades das disciplinas escolares, por meio dos projetos escolares (PONTUSHCKA, 2004). A autora destaca o documento elaborado pela gestão Erundina<sup>1</sup>, que versa sobre o Estudo do Meio no ensino noturno. Os princípios que regem a concepção de educação dessa gestão estão baseados na “educação democrática e libertadora”. Parte do entendimento que o conhecimento é construído na interação entre o ir e devir do sujeito e objeto; crê que a realidade observada (no caso do Estudo do Meio), deve ser sempre historicizada e o conhecimento contextualizado no espaço e no tempo. (SÃO PAULO – SME, 1992). Cabe ressaltar que o pensador Paulo Freire foi secretário de educação da gestão citada.

O documento da PMSP (1992) afirma que o Estudo do Meio permite um contato com a realidade como um todo, o que combate a fragmentação dos saberes e conhecimentos. Baitz (2006), citando Paulo Freire, sinaliza a

---

<sup>1</sup> SÃO PAULO – SME, 1992. Gestão PMSP – 1989-92.

necessidade de dissolução das fronteiras entre o sujeito-objeto, o professor, os alunos e o conhecimento; todos estariam em mútua relação. A PMSP entende o Estudo do Meio como método interdisciplinar, com o claro objetivo político de construir coletivos de professores, em cada unidade escolar. “Proposta de ensino conjugada a pesquisa, onde pesquisa, ensino e produção do conhecimento desenvolvem-se conjuntamente.” [...] “Estudo do meio como método realiza um movimento de leitura de um espaço humano, que se dá em múltiplas ações combinadas e complexas.” No documento é citada a intenção de formar uma criança e jovem “cidadão” que seriam educados na democracia. O Estudo do Meio contribuiria com isto pois, ao conhecerem o local, as crianças e jovens conseguem estabelecer relações com o país e o mundo. A meta que o documento expõe no que toca a escola e o trabalho docente, é que o Estudo do Meio colabore para que os trabalhos sejam realmente coletivos, com professores “pesquisadores” e que cada unidade escolar crie o seu próprio currículo, com um eixo organizador. “Escolher os meios para estudar é optar pelo currículo que se quer desenvolver.” (SÃO PAULO – SME, 1992, p. 9).

Pontushcka (2004), aposta que em um Estudo do Meio as entrevistas e registros são fundamentais, uma vez que os conflitos nem sempre estão empiricizados no espaço. Afirma que encarado com um método, proporciona aproximações com os feitos da ciência geográfica que, atualmente (e em partes), explica o espaço geográfico como resultado das relações sociais. Nesta esteira, o Estudo do Meio e o Trabalho de Campo podem ser entendidos à luz de outros princípios, como é o caso da Alfabetização Científica.

A alfabetização Científica se desenvolveu nas ciências naturais, mas ela vem sendo transportada para a Geografia (OZORIO, 2010). São esperadas de um aluno, alfabetizado cientificamente, algumas habilidades: formulações de hipóteses, dedução, descrição, comparação e relações de causa e efeito. (IBID). Como o Trabalho de Campo fez parte da ciência geográfica, a transposição da concepção de Alfabetização Científica para a Geografia, por meio do Trabalho de Campo, ocorre facilmente. “[...] Por ser necessariamente uma atividade de natureza científica, uma vez que se trata de uma atividade de coleta de dados, caracterizando-se como uma etapa de pesquisa.” “[...] Por ser uma atividade comumente utilizada no ensino de Geografia, como disciplina escolar.” (OZORIO,

2010, p. 11). Cabe salientar que o universo de pesquisa do autor foi o de escolas particulares paulistanas.

Ozorio entende que a escola não deve formar geógrafos na escola básica, mas sim alunos capazes de realizar leituras de mundo, a partir da Geografia.

Cada conhecimento separado por disciplinas contribui com sua especificidade nesse infinito processo de leitura da realidade que, por sua vez, caracteriza-se como avanço do conhecimento científico. Dessa maneira, pode-se dizer que não haja um conhecimento especificamente escolar das disciplinas científicas, mas sim, tratamento escolar a essas disciplinas. (OZORIO, 2010, p. 38).

As atividades de campo (Trabalho de Campo e Estudo do Meio) podem servir a vários propósitos e concepções diferentes de escola, ciência e saber. É notório que, ao longo desses anos, essa atividade esteve – dialeticamente – articulada ao movimento histórico e de diferentes espacialidades.

### **1.3 Definições de “Trabalho de Campo” no ensino de Geografia e outros termos utilizados, na bibliografia explorada e suas vantagens pedagógicas**

As atividades desenvolvidas fora da sala de aula recebem diferentes denominações e intenções. Neste trabalho, o foco são as atividades com algum objetivo e métodos pedagógicos com estreita vinculação com a ciência geográfica; senão qualquer atividade ao ar livre, até atividades recreativas e de entretenimento, entrariam no rol de investigação desta pesquisa. Nas escolas, atualmente, é muito comum o uso do termo “Estudo do Meio”, mas é sabido que nem todas levam a atividade a cabo, conforme sua conceituação.

Como já explanado, o termo remete ao movimento escolanovista, mas foi com as escolas vocacionais que a sua difusão ocorreu. De acordo com Pontushcka (2004) os anarquistas entendiam que os trabalhos feitos fora da sala de aula eram “[...] uma reflexão sobre desigualdades, injustiças e promover mudanças na sociedade, no sentido de saná-las. Denunciar as arbitrariedades do

Estado e da Igreja.” (PONTUSHCKA, 2004, p. 252). Para os escolanovistas esse sentido mudou. O Estudo do Meio tinha por objetivo integrar o aluno ao seu meio e fazê-lo pensar a realidade do seu país frente aos demais. De acordo com Nagaldi (1965, *apud* PONTUSCHKA, 2004), o Estudo do Meio possui aspecto duplo: fim em si mesmo e método.

Como fim, ele tem um valor essencialmente informativo, inestimável. As crianças e os jovens aprendem noções, incorporam conhecimentos geográficos, históricos, socioeconômicos, políticos, científicos, artísticos, todos como elementos da realidade viva que os cerca, ampliando e “flexibilizando” seu acervo cultural de forma direta, não livresca, através da experiência vivida, e como método ele desenvolve o espírito de síntese, permite a criança aprender a observar, a descobrir, a documentar, a utilizar diferentes meios mais amplos de pátrias e de civilização, a desenvolver a sensibilidade diante da natureza e das obras humanas a captar a ‘solidariedade universal’ dos fatos históricos, a criar sua consciência e responsabilidade, a forjar a ideia de ‘participação’. Seu valor, altamente formativo é indispensável. (PONTUSHCKA, 2004, p. 254).

Balzan (1969 *apud* PONTUSCHKA, 2004, p. 255), aponta que o Estudo do Meio é técnica voltada a atender objetivos tais como: pesquisa, observação, fuga do “trabalho de gabinete”, treino para a vida em grupo, para a independência pessoal, para a amizade e proporcionar domínio de mundo que se amplia com a atividade. Entretanto, Pontuschka (2004) afirma que é preciso superar a veste técnica dada ao Estudo do Meio. Defende que este seja abordado como método visando uma mudança no mundo: “[...] superando conhecimentos puramente escolares fragmentados, levando aluno e professor a um compromisso com a sociedade e suas transformações, possibilitando o encontro entre sujeitos diferentes que crescem individualmente, que podem trocar, ensinar, aprender.” (PONTUSHCKA, 2004, p. 256). Apenas abordando como método de ensino aprendizagem, todas as vantagens listadas pelos escolanovistas seriam contempladas.

O contato direto com um local, seja da realidade do aluno, seja de outras realidades, e a reflexão sobre ele permitem que se formem referenciais para entender eu o meio não é estático, é dinâmico. Ele foi e é transformado [...]. Essas transformações precisam ser captadas pelos alunos para que se posicionem no seu próprio espaço, percebendo os conflitos existentes entre os vários

segmentados da população, detonados por interesses que se chocam. (PONTUSHCKA, 2004, p. 261).

A autora entende o estudo e o meio como prática social, permeada de conteúdo político, envolvendo, portanto, escolhas e postura de pesquisador, aquele que admite que não conhece a totalidade. “O princípio básico desse processo reside na convicção de que um material de um estudo só tem valor para quem sabe interrogá-lo e interpretá-lo a luz de conhecimentos anteriores.” (PONTUSHCKA, 2004, p. 262).

Em artigo de 2006, Pontuschka conceitua o Estudo do Meio como método de ensino e pesquisa, que tem como pressuposto a interdisciplinaridade, não prescindindo de nenhuma das disciplinas do currículo, mas que não as deixa compartimentadas e estanques. O Estudo do Meio como pesquisa na escola, procura na realidade conteúdos que subsidiarão temas geradores e temáticos de projetos. Como ensino-aprendizagem, proporciona que o docente e discente, em interação, busquem conhecer o objeto de estudo, através da observação, variedade de registros, relação entre estes e divulgação dos resultados. (PONTUSHCKA, 2006). A autora faz uma importante discussão sobre Estudo do Meio e Trabalho de Campo. Este é apenas um momento do Estudo do Meio: é a saída a campo, a pesquisa empírica de coleta de dados na realidade. Já o Estudo do Meio é amplo, pois envolve não apenas o Trabalho de Campo (a saída), mas todo um planejamento, trabalho coletivo, estudos anteriores e pós-campo, envolvendo a devolutiva à comunidade estudada. Pontuschka (Idem), entende que o Estudo do Meio também é parte do currículo, admite que é um processo de criação, este último sendo requisito à todas as etapas do Estudo do Meio. Após a realização do Trabalho de Campo – previamente planejado e elaborado em conjunto alunos-professores – é que o processo de sistematização do material colhido se dará. A pesquisadora escreve que é preciso ir a Campo observando dois movimentos: negação da alienação (rotina, sistema, preconceito) afirmação do afeto (da comunidade, da personalidade, etc).

Bittencourt (2008) concorda com Pontuschka, pois entende o Estudo do Meio como método de investigação e prática interdisciplinar. A aplicação daquele deve estar vinculado a um projeto e este, por sua vez, ao plano curricular da

escola. Afirma que o Estudo do Meio integra três objetivos: aprofundamento dos conteúdos das disciplinas participantes, socialização do aluno e formação intelectual (observação, comparação e analogia). (BITTENCOURT, 2008).

É importante salientar que Pontuschka e Bittencourt foram parceiras em um artigo publicado pela AGB em 1991, com outras autoras. Sinalizam que o Estudo do Meio também é um integrador do trabalho na escola: docente, discente e entre métodos e conteúdos. Enfatizam o quanto as entrevistas desempenham papel fundamental no método e demonstram o quanto estas servem para a recuperação de outras versões da história (aquelas não oficiais), em uma ótica claramente marxista. Definem que, graças à leitura do espaço social, proporcionado pelo Estudo do Meio, exige-se dos alunos um confronto com as “marcas” do meio estudado (memória, paisagens, arquivos, etc). As autoras prestaram assessoria na formulação do documento da gestão da PMSP 1989-92, já citado nesta pesquisa (SÃO PAULO – SME, 1992). Como um documento oficial da rede municipal de ensino, cabe ponderar que a visão de Estudo do Meio proposto no mesmo (pelas autoras e outros colaboradores) possa ter tido uma maior difusão, em comparação com outras concepções de trabalhos fora da sala de aula. O documento prevê que o Estudo do Meio seja visto e aplicado como um método interdisciplinar e integrador do trabalho dos professores. Coerente, portanto, com a proposta de educação que o subjaz (citado na parte anterior deste capítulo). O documento propõe o estudo da realidade local dos alunos, como eixo organizador dos projetos escolares (no bairro), onde podem surgir temas geradores para um Estudo do Meio. O método possibilita aos alunos as seguintes situações pedagógicas: construção de conhecimentos a partir da observação direta da realidade - conhecida em sua dimensão prática, experienciar a atividade no aspecto coletivo (cooperação) e individual (responsabilidade), observação da aparência para se chegar à essência, a lidar com a diversidade de fontes de informação e o aprendizado de métodos próprios de áreas de conhecimento específicos, como por exemplo, o registro e documentação. (SÃO PAULO – SME, 1992).

As atividades fora da sala de aula podem ser entendidas dentro de outros contextos e concepções. Uma das mais frequentes, atualmente, são a da Alfabetização Científica e Aprendizagem Significativa. Na primeira, o Trabalho de

Campo é compreendido como um momento de coleta de dados na empiria e/ou ilustração dos conceitos trabalhados em sala de aula. Veiga, Silva e Alieve (2010) apontam que o Trabalho de Campo é uma atitude científica, que é oposta aos conceitos acabados e abstratos, distantes dos alunos. Prevê que os conceitos espontâneos dos alunos transformem-se, pelo Trabalho de Campo, em conceitos científicos.

Ozorio (2010), já citado, desenvolveu a relação entre Alfabetização Científica e Trabalho de Campo, em sua dissertação de mestrado. O Trabalho de Campo que é uma atividade eminentemente científica coaduna, portanto, com a proposta de Alfabetização Geográfica:

Assim, de uma maneira específica e determinada pelas questões que lhes forem apresentadas, os alunos, poderiam demonstrar terem se apropriado da linguagem científica em Geografia, ou seja, poderiam demonstrar terem sido alfabetizados geograficamente por meio das leituras e descrições das paisagens. Ao final, os alunos irão ter demonstrado terem sido alfabetizados cientificamente em Geografia, na medida em que atribuíram significado às localizações dos fenômenos estudados, a partir das elaborações de hipóteses e das descrições de paisagens. (OZORIO, 2010, p. 17).

É evidente que o autor entende o Trabalho de Campo de maneira diversa de Pontuschka, já que não o vincula ao Estudo do Meio, como a autora o faz.

Fernandes (2007), em sua tese de doutorado, já citada, ao estudar as atividades extra-sala nas aulas de ciências, as nomeia e as entende de maneira diferente do Trabalho de Campo. Para o autor “aulas de campo”, é o termo mais adequado. Discorda dos PCNs, que nomeia como Trabalho de Campo, pois este estaria sempre vinculado a uma metodologia de pesquisa, não sendo necessariamente articulado às funções didáticas da escola (2007). Defende que o mais adequado é a aula de campo “[...] pode incluir uma vasta gama de atividades que podem ser realizadas fora da escola, inclusive a realização pelos alunos, de Trabalho de Campo que implicam na coleta de dados, como parte de uma investigação que estejam desenvolvendo.” (FERNANDES, 2007, p. 26). Fica evidente, para a concepção do autor, que as aulas de campo podem ou não estar articuladas a alguma metodologia e podem, inclusive, ser apenas ilustrativas de conteúdos em sala de aula. Para Fernandes, aula de campo é uma estratégia de

ensino, onde há maior protagonismo do monitor comparado com o dos alunos. Entretanto, valida o instrumento positivamente, pois pode ser adotado em cada nova viagem realizada e evidencia que as situações de campo são mais facilmente recordadas pelos alunos.

Na Geografia, o Trabalho de Campo, como termo na escola não é unânime, mas há uma difusão da conceituação proposta por Pontushcka na bibliografia explorada. Geógrafos e professores de geografia adotaram a concepção, mesmo que com termos e execução das atividades ligeiramente diferentes do que é proposto pela autora. (TOMITA, 1999; BUENO, 2009; GONÇALVEZ, 2012; entre outros). Entretanto, alguns autores nomeiam o “momento empírico” como “aula de campo”, mas de modo diferente do proposto por Fernandes (2007).

Cordeiro e Oliveira (2011) entendem que a aula de campo contribui para a superação dos métodos tradicionais em geografia. É, por definição, “forma de trabalho do professor” distinta do modo tradicional, pois mobiliza e solicita habilidades de identificação distinção e ampliação do que foi aprendido na sala de aula, em comparação com a realidade. Sugerem que há uma nova relação aluno/ aprendizagem, pois o aluno ao vivenciar o que foi trabalhado em sala de sala, atribui significado ao conteúdo que estudou. Os alunos passam a “ver” a Geografia em vez de “lê-la” (IBID). Esta proposta de “ver” em vez de “ler” não é apenas um jogo de palavras (foi a única explicitação encontrada na bibliografia explorada); guarda concepções de espaço, paisagem, educação e método diferentes, mas a discussão aprofundada não é o papel deste trabalho, neste momento.

Oliveira e Souza (2009) distinguem Trabalho de Campo de aula de campo; o primeiro precede o segundo. O Trabalho de Campo é momento de preparo da aula de campo, o professor coleta os dados, conhece os lugares, elabora o roteiro: “[...] é a racionalização para a aula de campo.” (OLIVEIRA e SOUZA, 2009, p. 196-197). A aula de campo é o momento extra-sala, extra-escola; é o momento da pesquisa, do estreitamento da relação aluno/professor. Escreve que é processo que pode metamorfosear o/do trabalho intelectual dos alunos e do

professor (IBID). Ao admitir os imprevistos, a aula de campo oferta várias possibilidades de ver e desvelar a realidade.

Existem outras denominações para as atividades realizadas fora da sala de aula. Leal (2010), na realidade portuguesa, define que “Visita de Estudo” possui um carácter quase que lúdico, de lazer e de entretenimento, uma vez que não há formas de avaliação dos alunos. As “Saídas de Estudo” têm um carácter pedagógico e encarado como estratégia. Não necessita de planeamento, mas é otimizado se este for realizado; pode ser realizado dentro da escola, desde que articulado a uma das disciplinas.

[...] Entre muitos significados, a saída de estudo é vista como um recurso. Neste caso, associo o recurso a algo que o professor tem ao seu dispor no ensino de aprendizagem do aluno. É algo que vai ajudar, incutir, enriquecer o conhecimento do aluno e até mesmo a sua curiosidade, se tivermos a falar da saída de estudo. [...] Apesar disto, a saída de estudo tem características e regras específicas que mais à frente serão mencionadas, as quais não se adaptam à visita de estudo. Isto não significa que as visitas de estudo não as tenha e não sejam realizadas seriamente. Contudo, assiste-se mais a visitas de estudo com um carácter predominante de lazer e não tendo momentos específicos de avaliação. Já nas saídas de estudo, isto não se pode verificar, já que a avaliação é fundamental na sua concretização. Essa envolvência pedagógico-didáctica reflecte-se na sua fundamental importância na aprendizagem do aluno. A Língua Portuguesa, quanto ao termo visita de estudo é muito claro, e não foge muito do significado vulgarmente utilizado por todos nós. Em Geografia esta é uma questão muito frequente e de grande importância porque em todos os documentos e livros a que tivemos acesso de carácter geográfico é sempre utilizado o termo saída de estudo. Já no caso da História, esse problema não se coloca com tanta pertinência, porque o mais frequente é a presença em livros e documentos históricos do termo visita de estudo. (LEAL, 2010, p. 13 – 14).

O “Trabalho de Campo” consiste em prática mais complexa que a saída de estudo, pois implica em observar, registrar, interpretar o que é observado, além de ser mais longo em duração temporal e possuir um carácter de investigação. Há um planeamento da atividade, antes da ida ao campo e estudos “de gabinete”, com os dados coletados no empírico. “É a abstração científica para a experiência vivida para os alunos.” (LEAL, 2010, p. 14). Entretanto, a saída de estudo e Trabalho de Campo contribuem para o desenvolvimento das destrezas espaciais.

No Trabalho de Campo acontece uma análise e interpretação do que é coletado e há a formulação de conclusões sobre os objetos de estudo.

Fernandes (2007) define que “Excursão” são as atividades realizadas no entorno da escola, com fins pedagógicos ou recreativos. “Saída” ou “Visita” assumem o mesmo significado: são as atividades que duram apenas um dia ou são idas a lugares específicos, como: museus, parques, portos, etc. E por último, a “Viagem de Estudo” que compreende vários dias de duração e tem como finalidade o estudo de algo. O significado se confunde com Trabalho de Campo, Estudo de Campo ou Estudo do Meio.

Como já elucidado ao longo deste capítulo, “Trabalho de Campo”, “Estudo do Meio” e “Aula de Campo”, assumem significados e procedimentos muito específicos, de acordo com um cabedal teórico subjacente, de acordo – é claro – com o autor em questão.

A prática do trabalho de campo pelos geógrafos e sua discussão voltada tanto aos acadêmicos e pesquisadores quanto aos educadores, sempre foi realizada uma no bojo da outra, dialeticamente. A preocupação em formar os geógrafos, por meio do trabalho de campo, pôde ser transposta (resguardada as especificidades) para a formação do(a) aluno(a) na escola básica. Não faz sentido a valoração maior da pesquisa de “núcleo duro” na Geografia, em detrimento da pesquisa do seu ensino na escola. Pois, estão - de certa forma - imbricadas. Entretanto, é preciso buscar a excelência no dia-a-dia escolar, tarefa sabidamente hercúlea e exposta a outros fatores, além do próprio professor e a Geografia que se ensina. O Trabalho de Campo e Estudo do Meio, comprovadamente, contribuem com o ensino da Geografia na escola, mas é pouco usado em determinados contextos. O seu pouco uso pode prejudicar a Geografia que se faz na escola? Qual concepção de “excelência” ou “qualidade” no ensino que se busca nesta pesquisa? O que o Trabalho de Campo tem a ver com isso? Acredita-se no caminho do Rigor no ensino, tema do próximo capítulo.

## Capítulo 2

### O Trabalho de Campo e o Rigor no ensino de Geografia

#### 2.1 O que é a noção de Rigor no ensino

Há “pontas soltas” no ensino de Geografia. Não é algo atual; o fenômeno da falta de rigor, da crise do discurso e das representações conceituais, da linguagem jornalística, da linguagem simplória, do ocultamento dos conflitos do real, do pouco uso da cartografia como linguagem, já vêm sendo investigados por educadores e geógrafos. Esta crise é perceptível em várias instâncias: na institucional (o lugar que a Geografia ocupa em cada escola; a importância que lhe é dada), na política educacional (especialmente na do estado de São Paulo, quando da redução da carga horária de Geografia no Ensino Médio, por exemplo) e, talvez, na mais gritante, onde o aluno(a), ao fazer a fatídica pergunta, “desmonta” qualquer docente: “Para quê serve aprender Geografia, professor(a)?”.

É evidente que não se pretende cair nos encantos do pragmatismo e do utilitarismo, mas sim olhar a pergunta sob uma perspectiva crítica, radical. O “Para quê serve?” pode ser encarado como um pedido de estabelecimento de nexos entre as coisas: “Qual o sentido de se ensinar Geografia na escola?”, “Como estou ensinando Geografia na escola?”, “Como aparar as pontas soltas no ensino de Geografia?”, etc.

É límpido que apenas os professores não darão conta dessa tarefa sozinhos. Muito da desqualificação da Geografia na escola está dentro da própria crise da escola, do trabalho docente, da distância entre o que é produzido na academia e os professores da escola básica (deveria ter esta separação?), da estruturação do sistema educacional estadual e municipal de São Paulo, que fragmenta o tempo e os espaços, expõe os docentes a uma carga horária e forma de trabalhos extenuantes etc.

O trabalho dos professores, não só de Geografia, atualmente é alienante: o que se espera que seja ensinado e a avaliação já estão previamente prontos (elaborados pelas secretarias de educação e os acadêmicos “iluminados”). O primeiro, materializado nos cadernos de apoio, de expectativas de aprendizagem, dos planejamentos e na adoção dos livros didáticos, e a segunda, nas avaliações externas (Saresp, Prova São Paulo, Provinha Brasil, ENEM, Olimpíadas, entre outras). Ao professor cabe apenas executar a tarefa proposta pelos documentos. O professor virou um “tarefeiro”... Tal panorama é “agravado” no ensino de Geografia, já que as crises parecem ser somadas. Oliva (2010), em artigo que discute o ensino de Geografia, sua crise e o livro didático, faz uma passagem que ilustra e supera o quadro acima descrito.

Um dos efeitos desse pedagogismo desenfreado, em sua versão mais vulgar, é aquele que afirma que os textos didáticos para o Ensino Médio não podem ter uma linguagem acadêmica, conceitual, abstrata e sim concreta, mais perto da vida do aluno, da vida de todos nós. Que grande engano! Esse tal concreto próximo é como a serpente do paraíso. Quer nos enganar. Trata-se de um preconceito bobo e ridículo crer que o acadêmico, o teórico e o abstrato estão longe da realidade. Qual seria o destino do ensino de Matemática no Ensino Médio se sua linguagem não pudesse ser abstrata e conceitual? E da Química e da Física? O próprio ensino da língua, da escrita, o que é senão representação abstrata? Porque só a Geografia tem de oferecer conteúdos jornalísticos eivados de informações perecíveis? (OLIVA, 2010, p. 43).

Há muitos caminhos que vários pesquisadores propuseram na tentativa de resolução da crise, que não foi resolvida até hoje, porque não é apenas conjuntural, é estrutural. Entretanto, esta constatação não pode paralisar os docentes em um imobilismo total. Acredita-se, nesta pesquisa, que o cabedal teórico, por conseguinte metodológico, que pode ajudar a aparar essas pontas, guardadas as suas devidas limitações - seja a busca pelo Rigor no ensino de Geografia, por meio do Trabalho de Campo ou Estudo do Meio (são diferentes e nesta investigação prefere-se utilizar o termo Trabalho de Campo).

Uma das concepções de rigor no ensino mais difundidas é aquela definida por Paulo Freire (2006), que a nomeia como “Rigorousidade Metódica”. Partindo e propondo uma reflexão sobre a prática docente, Freire vê no ato de ensino-

aprendizagem uma dimensão criativa e de recriação daquilo que foi ensinado ao aprendente. Daí surge a noção de “Curiosidade epistemológica”, que é par dialético da “Curiosidade ingênua”.

A “curiosidade epistemológica” permite a criatividade e rebelião contra o ensino bancário, tanto por parte do educador, quanto por parte do discente. O professor passa a ser um docente problematizador. A “Rigorousidade metódica” nasce desta postura docente: de se problematizar as coisas a serem ensinadas. Como Freire já deixa claro é um Rigor de cunho metodológico. Nela o professor deve fomentar a curiosidade ingênua – a princípio – de seus alunos, de maneira crítica. A aproximação do que se irá aprender é que deve estar imbuída de rigorosidade metódica, objetivando que a curiosidade ingênua se transforme em curiosidade epistemológica. (FREIRE, 2006). Alunos e professores passam a “Pensar Certo”, uma das condições da rigorosidade metódica, mas não em relação causal e linear, mas sim dialética, dialógica. Tornam-se criativos, investigativos, humildes – admitem que não sabem tudo, em atitude de busca – persistentes, rigorosamente curiosos e cientes que estão no mundo para conhecê-lo e intervirem nele. (IBID). Assim, o objeto de estudo pode ser apreendido em sua verdadeira razão de ser, no contexto social (conhecimento historicizado).

É exatamente nesse sentido que ensinar não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. [...] A real aprendizagem se dá quando os educandos se tornam os reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. (FREIRE, 2006, p. 26).

O Pensar Certo implica em um professor pesquisador. A Rigorousidade Metódica pressupõe esta postura. A pesquisa que Freire propõe é a busca, a indagação, a inquietude intelectual. A “dodiscência”<sup>2</sup> e a pesquisa compõem o ciclo gnosiológico, que é o constante ensinar, aprender e pesquisar. Isto valoriza os

---

<sup>2</sup> “[..] Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. [...]” (FREIRE, 2006, p. 23)

novos conhecimentos produzidos na escola e – principalmente – na vida: ao ensinar, se aprende o saber já existente; e ao pesquisar se trabalha o saber ainda não existente, em um movimento dinâmico e dialético (FREIRE, 2006). O Pensar Certo, por meio da Rigoriedade Metódica, é crítico e entende que é o movimento da curiosidade ingênua se transformando em curiosidade epistemológica. A sua qualidade é alterada, não sua essência. Não há preconceitos ou desvalorização da curiosidade ingênua, mas sim a sua superação. Além disso, esta postura metodológica contém uma dimensão ética, cuja materialização surge no agir coerente do docente. O Pensar Certo está imbricado com a argumentação, com a reflexão crítica sobre a prática, com a dialogicidade, com os atos de alunos e professores, com o afeto e com as emoções. Em suma, o Rigor, melhor a Rigoriedade, para Freire, tem relação com a forma como se aborda aquilo que se vai aprender, dentro ou fora da escola: “Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica.” (FREIRE, 2006, p. 45).

Saviani (2012) concebe a noção de Rigor de uma maneira diferente de Freire. Na obra "Escola e Democracia", Saviani situa Freire no movimento “Escola Nova Popular”, que difundiu os métodos novos às camadas populares de maneira mais eficaz, combatendo a discriminação, que era inerente ao escolanovismo, em tese. Entretanto, nos últimos anos, o autor aproximou o pensamento de Freire às pedagogias e práticas progressistas e de esquerda, ressaltando sua criticidade, transparência e diligência em disponibilizar aos menos favorecidos as novidades pedagógicas de então. (SAVIANI, 2007, 2010). Freire, a princípio, teve a sua pedagogia voltada aos movimentos sociais e populares ao passo que Saviani voltou-se ao estudo da educação formal, em uma simples e superficial comparação.

O Rigor em Saviani reside no âmbito do formal: na reflexão filosófica. Este é um pensamento que é consciente de si mesmo, culminando em uma atitude filosófica (2009). Para que esta reflexão seja filosófica é preciso que seja radical, rigorosa e global. Entretanto, antes de detalhar os requisitos, é preciso delimitar onde esta reflexão é feita, de acordo com Saviani.

A reflexão filosófica é realizada sobre o problema, ideia que supera a noção de questão e de desconhecido. Porém é preciso resgatar “a problematidade do problema”, que reside na concreticidade (essência), manifestada na necessidade. “Da mesma forma, um obstáculo que é necessário transpor, uma dificuldade que precisa ser superada, uma dúvida que não pode deixar de ser dissipada, são situações que se nos configuram como verdadeiramente problemáticas.” (SAVIANI, 2009, p. 17).

Os problemas possuem um caráter dialético: objetivo e subjetivo, não sendo, portanto, necessidade apenas subjetivizada. A consciência da necessidade é subjetiva, ao passo que, situações conscientizadoras da necessidade são objetivas; são vitais para a existência humana: quando imposta, é objetiva, quando assumida é o aspecto subjetivo. Os problemas, de raiz na necessidade, fazem com que as pessoas os enfrentem de alguma forma, daí o surgimento da reflexão. (IBID).

Como já citado, a reflexão só é verdadeiramente filosófica se for profunda (radical), rigorosa (rigor) e de conjunto (globalidade). O que leva a assumir que nem todo o pensamento é reflexão, e nem toda reflexão é filosófica. A radicalidade é a profundidade ao lidar com o problema, refere-se à busca de seus fundamentos. A noção de conjunto – ou globalidade – par dialético da radicalidade, pressupõe o abandono de parcialidades e o relacionamento do problema com todas as facetas em seu contexto. O rigor, categoria pilar desta pesquisa, indica que é preciso abordar o problema com sistemática, com métodos pré-determinados, sempre questionando o senso comum e as verdades absolutas impostas pela Ciência. O rigor permite que a radicalidade seja aplicada, garantindo-a, juntamente com a globalidade, ambos no mesmo movimento metodológico: “[...] cujo rigor (criticidade) garante ao mesmo tempo a radicalidade, a universalidade e a unidade da reflexão filosófica.” (SAVIANI, 2009, p. 22). Ainda sobre o Rigor:

Em segundo lugar e como que para garantir a primeira exigência (Radical), deve-se proceder com rigor, ou seja, sistematicamente, segundo métodos determinados, colocando-se em questão as conclusões da sabedoria popular e as generalizações apressadas que a ciência pode ensejar. (IBID, p. 21).

Os três “requisitos” para a reflexão filosófica dos problemas de raiz na necessidade, não são categorias estanques e lineares. Relacionam-se dinamicamente e dialeticamente. São, portanto, distintas, do funcionamento da lógica formal. “A visão dialética, ao contrário, arma-nos de um instrumento, ou seja, de um método rigoroso (crítico) capaz de propiciar-nos a compreensão adequada da radicalidade e da globalidade na unidade da reflexão filosófica.” (IBID, p. 22). É preciso salientar que é a atitude do homem que é, em si, filosófica. Os problemas não possuem, em si, esta qualidade. O que o homem fará com eles, os seus atos, é que os qualificam. Tendo isto em mente, no caso da escola, as ações pedagógicas podem ser mais lúcidas, justas e coerentes, levando-se em conta a reflexão filosófica. (IBID, p. 23).

Saviani (2012) salienta que é preciso coerência nas atividades-fim na escola, ou seja, entre as finalidades e procedimentos. A reflexão filosófica, imbuída de Rigor, encontra respaldo para a sua operacionalização na escola, na “Teoria da curvatura da vara”, termo emprestado de Lenin. Quando a vara está torta não basta endireitá-la, é preciso entortá-la para o lado oposto. O mesmo é preciso fazer na educação, a favor dos menos favorecidos.

Saviani constrói sua argumentação em cima de três teses: a primeira, de natureza filosófico- histórica: “O caráter revolucionário da pedagogia da essência e do caráter reacionário da pedagogia da existência.” (SAVIANI, 2012); a segunda, de cunho pedagógico-metodológico: “O caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos.”; e a última, de natureza política-educacional “Quanto mais se falou em democracia na escola, menos ela foi de fato, quanto menos se falou mais esteve articulada a ordem democrática.” (IBID). Todas as teses devem ser entendidas em conjunto, dialeticamente, em interação, contando com os seus contextos históricos. Para esta pesquisa, a discussão que o autor faz ao desenvolver a segunda tese tem profunda relação com o objeto desta investigação, que se situa nos entremeios do pedagógico e do metodológico do Trabalho de Campo no ensino de Geografia.

Para o autor, a pedagogia da essência – a tradicional, em termos amplos – baseia-se na igualdade formal: todos são essencialmente iguais. A pedagogia da existência – dos métodos novos – prevê e legitima a diferença entre os homens.

Essa guinada deve ser entendida no movimento histórico, considerando as lutas de classe. As diferenças essenciais entre os homens devem ser entendidas e respeitadas. Essas noções têm relação com a primeira tese de Saviani (2012) e foram sucintamente mencionadas, pois impactam – dialeticamente – a segunda tese, de cunho pedagógico e metodológico.

O escolanovismo decretou ao ensino tradicional todas as mazelas e atrasos da educação, do ensino e do aprendizado. Entretanto, o autor aponta que o método tradicional, ao contrário do que a Escola Nova pregava, não era pré-científico: baseava-se no Empirismo e Indução e nos métodos de Herbart e Bacon, estes que contribuíram para a institucionalização dos métodos científicos modernos. (SAVIANI, 2012).

[...] a pedagogia da essência não deixa de ter um papel revolucionário, pois ao defender a igualdade essencial entre os homens, continua sendo uma bandeira que caminha na direção da eliminação daqueles privilégios que impedem a realização de parcela considerável dos homens. (IBID, p. 41).

Os escolanovistas objetivaram articular o ensino com o desenvolvimento da ciência, tornando-o um processo de pesquisa. Este seria, portanto, o desenrolar de um projeto de pesquisa, partindo-se de atividades-problema, levantamento e coleta de dados, hipóteses levadas para a experimentação, etc. Há um privilégio, nos métodos novos, dos processos de obtenção de conhecimento. Na escola tradicional, a ênfase era dada nos métodos de transmissão dos conhecimentos previamente obtidos pela Ciência. Saviani (Idem) explica que houve, na Escola Nova, uma dissolução entre as fronteiras do ensino e da pesquisa que, no fim, os tornaram empobrecidos. Não é possível conhecer e pesquisar se não houver domínio mínimo dos assuntos básicos do contexto pesquisado; sem saber o conhecido, não é possível acessar o desconhecido (definido nos termos sociais, não individuais, pois até nisto o escolanovismo “individualizou”). A pesquisa ficou rasa e o ensino capenga.

É possível notar semelhanças entre o que a Escola Nova propõe como métodos (projetos, coleta de dados, hipóteses e confirmação ou não destas) com as concepções de Trabalho de Campo no ensino de Geografia na educação

básica e de Estudo do Meio levantadas por esta pesquisa. As semelhanças param por aí e esta afirmação será discutida mais adiante.

## **2.2 O Trabalho de Campo no ensino escolar de Geografia e a noção de Rigor**

De acordo com Saviani (2012), a Escola Nova legitimou as diferenças a serviço da hegemonia da classe dominante. O ensino a esta classe foi aprimorado com os métodos novos, enquanto que para as classes populares foi aligeirado, rebaixado em sua qualidade. Tudo isso sob a égide do “otimismo pedagógico”, em que se acreditava (ingenuamente ou não) que as coisas iam bem e que os problemas educacionais seriam resolvidos apenas no âmbito metodológico, descolado das contradições e interesses de classe, contexto onde a escola está inserida, políticas educacionais, etc.

Saviani (2012) propõe que a vara seja curvada, ou seja, que o ensino das camadas populares seja aprimorado. Para isto os conteúdos relevantes e significativos devem ser priorizados, os mais pobres devem dominar os conteúdos culturais para fazer valer os seus interesses frente às classes dominantes. Além disso, a prioridade dos conteúdos só se realiza com disciplina para que se possa apreendê-los. A vara não se curva nem para a pedagogia da essência, nem para a pedagogia da existência, aponta para a pedagogia revolucionária e conteúdos que abrem espaços para as forças emergentes e populares da sociedade. “Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.” (SAVIANI, 2012).

Kaercher (2007) discute o problema do ensino de Geografia na escola. Detecta que não há bases teóricas ricas e robustas; fala-se de tudo na aula de Geografia, sem relacionar com as categorias centrais e basilares dessa: pretende-se Ciência, mas parece jornalismo. O autor aponta que há várias linhas na ciência geográfica, porém não repercutem nas aulas, se acontece é com um grande atraso temporal. Essa falta de sistematização, de organização da Geografia na escola, a deixa frágil epistemologicamente e institucionalmente. A Geografia ensinada e o professor ficam a deriva. Kaercher propõe que o professor volte a

discutir hipóteses em sala; supõe que o docente – atualmente - trabalhe muito mais o comportamental do aluno do que o seu intelectual; recomenda que seja qual for a linha da Geografia que o professor adote, que este priorize o conteúdo, que seja um fio condutor. Neste ponto, tem-se uma concordância com o que Saviani também afirma.

Se defendo a ideia de uma Geografia que dialogue mais com o cotidiano do aluno não estou propondo um modismo, uma novidade como panacéia para nossa ação didática. Tampouco vamos jogar a criança janela afora com a água suja do banho. Seja qual for sua linha pedagógica ou 'geográfica', o conteúdo sempre é central. Se damos aula de Geografia, e os alunos a reconhecem como tal, é justamente pelos conteúdos trabalhados. O que proponho é que, seja qual forem os conteúdos, tenhamos claros os objetivos pedagógicos a serem alcançados. Onde queremos chegar? O espaço não pode estar ausente. Pensar na importância e nas influências das coisas estarem neste ou naquele lugar. (KAERCHER, 2007, p. 31).

Em um artigo de 2002, Kaercher sugere que um dos problemas do ensino de Geografia está ligado a metodologia em sala de aula e não ao seu conteúdo, embora o docente deva ter clareza de qual Geografia ele compartilha. Vai além, elenca que também reside no problema de qual concepção de conhecimento o professor adota (conscientemente ou não). O que pode transformar o conteúdo em “coisa”, ou seja, o conteúdo se torna autônomo, sem espaço para os conflitos de ideias e os da realidade. Defende uma postura, portanto, investigativa e que a dúvida seja adotada como princípio metodológico. No artigo de 2007, o autor propõe que hipóteses sejam adotadas antes de se ir a campo, postura muito semelhante com a preconizada por Kaiser (2006).

Aldana (2007), embora não ache positiva a distância entre escola e academia, propõe que o professor não seja apenas um consumidor de conteúdos e informações científicas, propõe que se torne investigador. “[...] ellos – los profesores – no pueden ser simples mediadores entre la geografía académica y los estudiantes de la básica y la media. Si lo hacen, corren el riesgo de quedar

anquilosados en los contenidos y la consecuente repetición continua de temas.” (ALDANA, 2007, p. 142)<sup>3</sup>

Esta proposição de Aldana combina com o que Baitz (2006) e Freire (2006) propuseram. O autor não iguala a Geografia produzida na academia com a escolar, entretanto, não as separa, não as desvincula. Citando Hess (2005), Aldana (2007) acredita em um ensino digno em meio à massificação. O ensino de qualidade é, portanto, possível. O rigor tem lastro na Ciência, assim o rigor no ensino será também fortemente embasado, pois é correlato às práticas acadêmicas e científicas. Entretanto, é preciso sempre ter em mente que na escola não se faz ciência e não se forma cientistas, embora ambas sejam muito próximas, com limites quase tênues. A relação entre escola – Ciência – Academia não é direta e harmônica, pelo contrário, é permeada de conflitos, disputas e caminhos tortuosos: a “ponte” não é tão simples de ser construída...

Pontuschka (2004) “empodera” os professores ao apontar que são eles que podem definir, na realidade em que atuam e em sua autonomia, a criação e recriação dos Estudos do Meio. Este, como prática social e opção política, exige uma postura de pesquisador, que não acessa a totalidade. “As pessoas em conjunto lêem, discutem, comparam, interpretam e tiram conclusões parciais, buscando nas partes a totalidade. Essa é a pretensão em termos teóricos, mas é a prática de sala de aula que vai definir as possibilidades reais do trabalho.” (IBID, 2004, p. 267).

### **2.3 O uso e o não uso de Trabalho de Campo no ensino de Geografia**

Acredita-se que ficou evidente, até o momento, que o Trabalho de Campo é uma atividade que não deve ser banalizada. O seu uso é incentivado, mas não a todo o momento, nem para todo o conteúdo. Devem-se garantir os “requisitos” da reflexão filosófica no trabalho escolar, tal como proposto por Saviani, também

---

<sup>3</sup> “Eles – os professores – não podem ser simples mediadores entre a geografia acadêmica e os estudantes da escola básica e média. Se o fazem, correm o risco de ficarem presos aos conteúdos e à consequente repetição dos temas.” (Tradução nossa).

por meio do Trabalho de Campo: a globalidade será atingida pelo planejamento do curso e a “localização” do trabalho de campo neste, a sua contextualização; a radicalidade obtida na abordagem crítica do trabalho de campo, dos dados levantados por este e nos estudos efetuados anteriormente a ele; já o Rigor – a sistemática, o método – está inerente à postura rigorosa de quem conduz o campo, ou seja, a do professor; ele é que garantirá a saída do sincrético para se chegar ao sintético provisório. Assim, o Trabalho de Campo é parte dessa organização complexa do trabalho docente e intelectual; parte entendida não como algo dentro de uma caixinha, isolado de outros métodos, mas entendida em um movimento dinâmico, articulado e dialético do ensinar, aprender e de sua organização.

Para muitos autores, por exemplo para Pontuschka (2004), o Trabalho de Campo é prática social e método. Assim o seu uso está vinculado ao que se pretende ensinar e – em uma referência direta a Kaiser (2006) – às hipóteses aventadas e aos problemas que merecem ser investigados. Remetendo a Saviani (2009), as necessidades (os problemas verdadeiramente problemáticos) que precisam ser estudados.

Assim, o uso e o não uso do trabalho de campo aligeiram o ensino de Geografia, ao mesmo tempo: sim e não. Em quais situações o uso de Trabalho de Campo o ensino pode ser rebaixado? (O que a princípio pode parecer uma afirmação absurda, já que se saiu da sala de aula, fez-se um passeio, mobilizaram-se recursos, fez-se o caderno de campo etc). Rebaixa-se o ensino de Geografia quando este Campo é desarticulado da Reflexão filosófica, ou seja, da Globalidade, Radicalidade e Rigorosidade. Quando não há um planejamento e articulação com os assuntos do plano de aulas do professor e/ou da escola; quando não faz sentido para os alunos; quando é apenas uma saída assistemática “atirando-se para todos os lados”; quando é uma saída visando apenas o entretenimento e se dá o título de Trabalho de Campo (nada contra saídas de entretenimento na escola, mas é preciso que os objetivos estejam claros, para todos: professores e alunos); quando o aluno é um mero (e tão somente) expectador do que é dito nas paradas feitas no Trabalho de Campo (retomando LACOSTE, 2006)... Existem várias situações em que a literatura cita momentos que são nomeados de Trabalho de Campo, mas que à luz da reflexão

filosófica, não chegam a ser. Fora o que se sabe que acontece nas escolas pelo município e estado de São Paulo afora. Ir a Campo – literalmente – sair da escola, enfim: ter acesso ao Trabalho de Campo, não garante o aprendizado e o sucesso da atividade à luz da reflexão filosófica. Dourado (2013) já apontou essa questão, a de que o Campo, por si só, sem a “[...] presença crítica e criativa dos alunos para que ocorra aprendizagem.” (DOURADO, 2013, p. 9), não assegura um estudo significativo para os discentes.

Em uma perspectiva de contato com a experiência científica, o não uso do Trabalho de Campo aligeira o ensino de Geografia, pois impede que os alunos tenham contato com esse tipo de saber, valorando-se o que Kaercher (2002, 2007) preconizou.

Como Santos (2012) bem alertou, um Trabalho de Campo cujo tema central é a Geografia Regional trará consigo todo um procedimental concernente à investigação deste recorte. Já um Campo que investigue os Espaços Vividos terá sistemática muito distinta. Por sua vez, um Trabalho de Campo com um viés interdisciplinar terá outra forma de trabalho e abordagem dos dados coletados. O princípio de Rigor, neste ponto, é fundamental. A atitude crítica do docente é decisiva na condução da atividade.

A afirmação do não uso do trabalho de Campo e o aligeiramento do ensino de Geografia devem ser relativizados. Primeiro não é uma relação direta e linear, de simples causa e efeito. Segundo, como o Trabalho de Campo é método, talvez nem tudo que é estudado em Geografia requeira Trabalhos de Campo obrigatoriamente. Levanta-se a hipótese que isso pode banalizar a atividade – que mal é adotada em parte das escolas públicas – e retirar o que ainda resta de autonomia do professor. Entretanto, a investigação de tal questão ficará para estudos futuros.

Mas e o que acontece quando se tem o acesso a Trabalhos de Campo, planejados, com logísticas e infraestrutura organizadas, parte dos fazeres da escola? O rigor do ensino – por conseguinte a reflexão filosófica – é atingido?

Ozorio (2010) e Fernandes (2007) em seus trabalhos realizaram Trabalhos de Campo com seus alunos e analisaram os resultados destes, à luz das

propostas das pesquisas de seu mestrado e doutorado, respectivamente. Ozorio, em uma escola particular paulistana, organizou Trabalhos de Campo, pela perspectiva da Geografia Cultural e Alfabetização Científica, para Brasília e Aquidauana. Para aqueles alunos que não puderam ir para o DF e MS uma alternativa em São Paulo foi proposta. Entretanto, em um dos campos, o professor não acompanhou os alunos. Mas críticas ao trabalho de Ozorio não cabem nesta pesquisa. Não se sabe as condições de trabalho que ele enfrentou no momento de sua pesquisa; o que o mobilizou a pesquisar; não se tem o acesso ao PPP da escola; não se tem certeza se o foco da pesquisa era a Alfabetização Científica em Geografia por meio do Trabalho de Campo etc. Nossa posição, portanto, é a de evitar uma crítica parcial e enviesada, com poucos dados e recursos a serem analisados, além de injusta, esbarrando na esfera ética. Não obstante, cabe salientar que – de acordo com o próprio autor – os alunos foram alfabetizados cientificamente, por meio dos Trabalhos de Campo propostos.

Fernandes (2007), em seu doutoramento, estudou as interações entre os monitores e os alunos (de escola particular paulistana) em aulas de campo, na disciplina de Ciências, por meio de uma empresa de turismo educacional. Uma de suas constatações é que nas aulas de campo, ocorria um maior protagonismo e interferências dos monitores do que dos alunos. Aqui também não cabem críticas, apesar de tudo, pois se esbarra em várias questões, além daquelas supracitadas. O trabalho é da área de Ciências, que não dominamos; o foco do trabalho é o monitor; o contexto dessas aulas de campo e da escola pesquisada é desconhecido por nós; o método e teoria que subjazem o trabalho são distintos etc.

Em suma, o Trabalho de Campo apresenta grande potencial como uma atividade que pode ser imbuída pela reflexão filosófica. Mas como já foi levemente delineado nos últimos parágrafos, o seu uso não garante a aprendizagem significativa, que seja um sucesso e o principal: ela é limitada. Em uma perspectiva crítica, é preciso conhecer os limites para uma possível superação e boa operacionalização da metodologia.

## Capítulo 3

### Limites e possibilidades do Trabalho de Campo enquanto forma de trabalho docente e o rigor no ensino de Geografia

O Trabalho de Campo, como todo método, apresenta limites e possibilidades. Alguns dos seus limites residem na “própria atividade em si, especialmente quando a atividade é realizada com fins de lazer e passeio, não sendo, portanto, um momento de ensino-aprendizagem de fato, dinâmico e significativo do estudo do campo (BITTENCOURT, 2008). Como já explicitado anteriormente, nada contra as saídas com propósitos de entretenimento, o problema é quando a escola oferta apenas este tipo de saída e/ou os objetivos desta atividade não estão claros para todas as partes. É necessário ter transparência e precisão nas proposições dentro de uma escola.

É preciso ressaltar que a confusão ou má operacionalização de saídas, como as que Bittencourt (2008) menciona em sua obra, não são responsabilidade única do docente. Sabe-se que este encontra uma série de situações que limitam a sua atuação e organização frente a possíveis trabalhos de campo. “Algumas dificuldades se apresentam na implementação do Estudo do Meio, como: falta de abertura da direção da escola para organizar horários de reuniões, dias para a saída de campo, fechamento do trabalho e a falta de professores de outras áreas para acompanhar todo o processo.” (SÃO PAULO – SME, 1992). Como se nota no excerto, muitas vezes a estrutura de organização da escola pode ser um elemento limitante para a realização das atividades fora da unidade escolar.

É necessário compreender todos os limites de uma maneira dialética, pois no próprio limite reside a possibilidade. Ao mesmo tempo em que o Trabalho de Campo deve guardar um teor para o imprevisto e o espontâneo, ao mesmo tempo isso pode limitar a sua rigorosidade.

Embora Fernandes (2007) trate de aulas de campo em seu doutorado, o autor sinaliza a importância do delineamento de objetivos na ocasião de uma saída da escola: “Muitas vezes, por conta dos processos de decisão envolvidos, dentro da escola, na formatação das viagens, o resultado final mescla objetivos

que podem não ser compatíveis.” (FERNANDES, 2007, p. 44). O Trabalho de Campo é atividade que requer organização e explicitação dos seus propósitos e – principalmente – um planejamento consistente que dê conta do processo, desde o preparo até o retorno à sala de aula, prevendo as situações em campo. Assim, a ausência do planejamento (ou este sendo solto, leniente) também é um limite ao Trabalho de Campo.

O autor aponta que o cenário de uma aula de campo apresenta uma quantidade superior de elementos necessários a elaboração de uma explicação, mas elencar aqueles é, em si, um conteúdo a ser trabalhado. É preciso ressaltar que o foco desta pesquisa de doutorado era o monitor em interação com os alunos na aula de Ciências. Por outro lado, Thomaz Jr. (2005) salienta que é necessário superar os Trabalhos de Campo pensados apenas na categoria paisagem; é preciso ir além do costumeiro trato de “essência” dado à categoria espaço geográfico e de “aparência” à categoria paisagem. É preciso uma problematização das categorias. Esse tipo de reflexão só é possível no momento do planejamento do Trabalho de Campo, o que requer tempo e recursos mínimos para que os professores se organizem para tanto.

O planejamento e organização de um Trabalho de Campo e de um Estudo do Meio é muito mais rico se feito em grupo e de modo partilhado. “O professor isolado pode atribuir caráter pessoal aos problemas vividos quando, na verdade, a complexidade do problema é muito maior.” (PONTUSCHKA, 2004, p. 283). Nada impede uma reflexão e organização dos trabalhos que seja solitária, mas não se deve perder a perspectiva crítica da atividade. Sozinho ou em grupo é um ponto a ser atentado.

Ozorio (2010) aponta a necessidade de se insistir no Trabalho de Campo, como atividade escolar, pois pode acontecer de nem todos os discentes alcançarem os objetivos elencados previamente. (IBID, p. 92). Diante dessa possibilidade enfatiza-se o valor que o entorno da escola reassume. Tricart (1977) acredita que a abordagem sistêmico-dialética é a que permite o ir e devir ao campo, sem grandes problemas metodológicos.

O trabalho de campo como método (e não tema) pode ser utilizado no desvendamento rigoroso do entorno da escola. Atividades de Trabalho de Campo realizadas em locais muito distantes, com acesso custoso, cujo retorno (se preciso) seja inviável no ano letivo, levando-se em conta os objetivos elencados, devem ser ponderadas e analisadas criticamente diante da insistência bem apontada por Ozorio (2010).

Algo que pode limitar o Trabalho de Campo como atividade escolar, no que tange a rigorosidade é o descuido ou a negligência com questão escalar. O cuidado escalar dado aos fenômenos é do escopo da Geografia; por que não ter este cuidado ao se lidar com o Trabalho de Campo na escola? Este, mesmo que na escola, envolve um recorte espacial, o que implica em uma questão escalar.

Não se pretende aqui aprofundar o estudo entre o Trabalho de Campo na escola e a escala; é algo que demanda uma análise e reflexão profundas, não sendo o propósito desta investigação, mas sim a de futuras pesquisas. Delineia-se aqui o que se considera minimamente importante para a manutenção da rigorosidade do ensino de Geografia, por meio do Trabalho de Campo; o objetivo é sinalizar que esta relação (escala e Trabalho de Campo na escola) não pode ser abandonada no preparo, condução, finalização e reflexão crítica da atividade na escola. Ressalta-se que não se deve confundir o uso da escala em pesquisas científicas com o uso no Trabalho de Campo na escola, embora haja uma estreita ligação entre esses elementos.

Castro (1995) aponta que a escala é uma escolha, não é aleatória; não se pode confundi-la com o observado. Ela é meio, não fim, é um problema metodológico. A escala é uma estratégia de apreensão da realidade, pois é impossível apreende-la *in totum*. (IBID, p. 127)

A realidade surge de maneiras distintas, de acordo com a escala, referenciando Lacoste (1976). Ao passo que, para Merleau Ponty (1964) não há hierarquia entre as escalas: a realidade está contida em todas elas. A escala é um problema epistemológico, é preciso deixar explícito qual escala se usa, pois ao mudá-la não se transformam apenas os aspectos quantitativos, mas também os

qualitativos. Ao recortar o espaço há uma concepção deste, bem como de sujeito. (CASTRO, 1995, *passim*).

O significado mais usual, e mais simples, de escala é o de medida de representação gráfica (com redução ou ampliação) de área. Esta simplicidade matemática esconde a enorme complexidade do termo quando se trata de recortar a realidade espacial. Este recorte supõe, consciente ou inconscientemente, uma concepção que informa uma percepção do espaço total e do “fragmento” escolhido. Em outras palavras, “a utilização de uma escala exprime uma intenção deliberada do sujeito de observar seu objeto.” (CASTRO, 1995, p. 134).

É evidente que o professor não precisa aprofundar estas questões com seus alunos, mas entre seus pares sim. É preciso considerá-las na elaboração da atividade sob pena do Trabalho de Campo, realizado – geralmente – em uma escala local, não estabelecer conexões com o regional e o global (e vice-versa), comprometendo o seu rigor. Serpa (2006) afirma que a escala é problema fundamental no Trabalho de Campo, que valora os recortes mais próximos do concreto; assim, é preciso cuidado na excessiva valorização do factual, dos dados individuais, da heterogeneidade e dos fatos desagregados.

Queiroz Filho (2005), didaticamente, elenca as abordagens da escala, do ponto de vista espacial (MONTELLO, 2001): a escala cartográfica, a escala de análise e a escala de fenômenos. A escala cartográfica é aquela que se refere à proporção entre o terreno e o mapa (matemática). A de análise é sinônimo de recorte espacial, tem relação com as áreas de estudos (exemplo: local, regional e global). E a do fenômeno, que é de difícil determinação, pois os seus limites confundem-se com outros fenômenos simultâneos. Todos esses elementos devem ser considerados na elaboração do Trabalho de Campo na escola.

Acredita-se que deve haver um especial cuidado com a escala de análise, pois ela repercute diretamente no trabalho com e dos alunos e professor, pois deve ser compatível com a proposta de estudo.

Ao repassar por parte da literatura do que foi produzido a respeito de Trabalho de Campo na escola deparamo-nos com um princípio – não explícito – em parte dos trabalhos: aquele em que todos os alunos (sem exceções) estão

com todas as suas forças empenhadas na atividade de Trabalho de Campo. Os professores de hoje sabem que é muito difícil envolver os seus alunos nas atividades propostas, por uma série de razões (a proposta desta pesquisa não é a de aprofundar esta questão, mas a de sinalizá-la). Com o Trabalho de Campo não é diferente, para alguns alunos ele é só mais uma atividade. (SÃO PAULO, SME, 1992). Tal fato (que existe, não adianta negá-lo) pode ser limitador para uma atividade de Campo exitosa, mas não deve ser imobilizador ou usado como escusa para a não tentativa da realização da atividade. “O sucesso das saídas de estudo não depende somente da boa planificação, mas também da forma como os alunos a encaram.” (LEAL, 2010, p.18). Além de atentar para isto e preparar o modo como a proposta será apresentada a sua turma, há a questão do subjetivismo que Pontushcka, Paganelli e Cacete (2007) indicam. Os excessos de “vivência” e do “afetivo” podem comprometer o aspecto objetivo e concreto da atividade e, por conseguinte, seu rigor.

Por fim, o fato que pode ser mais limitador da rigorosidade e criticidade do potencial de um Trabalho de Campo: o excesso de otimismo ao lidar com esta atividade e acreditar que ela resolverá muitos – senão todos – problemas metodológicos do ensino de Geografia. Em tempos de crise, ancora-se em uma concepção de educação (e tudo que é decorrente dela) que é salvadora da sociedade e solucionadora de graves problemas sociais. (MORAES, 2001). Mas a educação (no caso a escola) é parte da sociedade, não à parte. O Trabalho de Campo, como atividade escolar, não oferta nenhuma garantia de aprendizagem, como qualquer outro método de ensino-aprendizagem (DOURADO, 2013), muito menos de intensa e implicada participação do aluno, como Fernandes (2007) demonstrou no seu doutorado (embora tenha estudado aulas de campo, método distinto de trabalho de campo).

Pereira (1996) afirma, e concorda-se com o autor, que houve uma reificação dos Estudos do Meio, especialmente no seio da Escola Nova; de acordo com o mesmo, a Geografia finalmente conseguiu fazer experimentos e observações na escola, frente ao ensino tradicional. Ao se lidar com o Trabalho de Campo é necessário ter em mente que a atividade é método, não é conteúdo, não é tema, muito menos é salvadora dos problemas da escola e menos ainda

“carimbo” de identidade da disciplina de Geografia na instituição escolar. Saber que é uma atividade limitada – e lidar com isso – é trilhar o caminho do rigor no ensino.

[...] ao contrário do que afirmava o movimento escolanovista e, atualmente, o construtivismo, qualquer método de ensino ensina a pensar, mesmo que não se preocupe explicitamente com isso. A distinção entre os vários métodos de ensino reside nas concepções diferenciadas acerca do papel do aluno como um participante da sociedade. (PEREIRA, 1996, p. 51).

Assim, um dos limites mais importantes à atividade na escola está na sua reificação, ou seja, ao encará-la com excesso de otimismo, não vendo suas possíveis inadequações, falhas, tentativas forçadas de realização em relação a conteúdos e demais colegas da unidade escolar, etc., perde-se o caráter de método e vira mágica, uma atividade salvadora. Tal postura retira a possibilidade de rigorosidade, potencialidades (que são muitas) e a criticidade dos envolvidos cai por terra. É preciso muita atenção a este ponto, já que a intenção é a realização de um trabalho crítico, concreto, rigoroso e possível.

O Trabalho de Campo, enquanto atividade escolar guarda um potencial riquíssimo amplamente explorado pela literatura há décadas. Apenas se realçará um deles, que se acredita que seja uma das possibilidades mais valiosas: a valorização do entorno da escola e o quanto e como isso pode ser investigado. Este entorno, e o seu trato pedagógico pelo Trabalho de Campo, ganha destaque em virtude do baixo custo financeiro a alunos e professores, maiores possibilidades da direção da escola amparar a proposta (pois estará diretamente envolvida) e a possibilidade de fácil retorno, caso seja necessário, conforme Ozorio (2010) afirma em sua obra.

O estudo do meio ficou no entorno da escola e serviu neste caso para envolver, sensibilizar e levantar dados da realidade local, para que os professores conseguissem trabalhar a integração das áreas na escola de forma mais integrada e significativa. (SÃO PAULO – SME, 1992, p. 62).

Além do que, é preciso que haja uma insistência nesta atividade, conforme Ozorio (2010), pois esta se mostrou satisfatória para o aprendizado de seus alunos. Como o Trabalho de Campo é método e não tema em si aconselha-se

diferentes miradas e explorações no entorno da escola, além do ir e vir a campo, como apontou Tricart (1977). O hábito da atividade no entorno conhecido de uma escola, municia todos os envolvidos de experiências e saber fazer, o que pode (e deve) abrir portas para a investigação rigorosa da metrópole, em todas as suas facetas.

O Trabalho de Campo, além de permitir a aproximação com o rigor no ensino, traz em si algo que se considera fundamental: o potencial de trabalho autônomo e autoral do professor. Embora Ozorio (2010) trabalhasse em uma escola particular (com mais recursos), sua obra, bem como a de inúmeros autores, demonstrou que é possível ao professor de Geografia - junto a seus pares - elaborar a atividade do início ao fim. O Trabalho de Campo embora tenha um grande teor técnico, por outro lado, guarda uma dimensão criativa. É na realidade em que atuam que os professores podem criar e recriar as atividades interdisciplinares de acordo com o que necessitam e desejam, uma vez que o Trabalho de Campo é uma atividade dinâmica, com significados diferentes, em tempos diferentes e em escolas diferentes. (PONTUSCHKA, 2004). “É um caminho opcionalmente político que estabelece uma relação viva e dinâmica entre a escola, a especificidade de seu trabalho e a sociedade.” (SÃO PAULO – SME, 1992, p. 48).

O que pode ser um limite, também é possibilidade no Trabalho de Campo: se pode ser mais difícil para um professor solitário organizar todas as etapas da atividade (nada impede que o consiga com êxito, apenas é mais custoso), há a possibilidade do trabalho na escola se tornar, de fato, coletivo. Com o trabalho em grupo torna-se mais fácil a operacionalização da atividade.

O que era limitador é fronteira de possibilidade. Ao encarar o Trabalho de Campo como método (e não como “salvador da pátria”), e lidar com todas as implicações disto implica se conscientizar da necessidade de uma reflexão teórica, além da prática e da prática reflexiva; além do reconhecimento que é impossível atravessar os limites do individual na ordem atual (MORAES, 2001). Assim, segundo essa concepção, não se pensa o Trabalho de Campo como “mágico” e não se o pratica por puro empirismo ou como conteúdo em si próprio, correndo o sério risco de banalizar um tão rico e potencial método.

## Considerações Finais

### Para não concluir...

O Trabalho de campo, como atividade escolar e promotora de aprendizagem significativa dos alunos foi amplamente estudado, é objeto de pesquisas atuais e deverá continuar sendo estudado no futuro, pois os contextos escolares e de ensino-aprendizagem são os mais diversos, e a Geografia como Ciência e como disciplina escolar, é dinâmica. O trabalho de campo na escola e no ensino de Geografia é tema de pesquisa amplo e fértil, levando-se em consideração os conflitos intra e extra-escolares, a formação docente, os avanços e debates na ciência geográfica, os debates sobre as práticas e metodologias pedagógicas, o uso das tecnologias, a interferência das políticas empresariais e governamentais no trabalho docente, bem como o contexto local de cada unidade escolar e seus nexos com o global, sua estrutura material e de recursos humanos. Como mais um método de ensino, o Trabalho de campo não está isolado numa redoma de vidro, pelo contrário, está suscetível a todas as implicações que os contextos educacionais impõem. Provavelmente sua execução seja até mais complicada que outros métodos mais difundidos na escola, pois há a necessidade de uma maior mobilização de recursos por parte da escola, dos professores e dos alunos. Não é tarefa simples “tirar” os alunos de dentro da sala de aula e dos muros da escola, ainda mais em escolas públicas.

O Trabalho de Campo como método de ensino foi um dos fios condutores desta pesquisa. Acreditamos que a prática da atividade conjugada a noção de Rigor, abre uma frente (entre tantas na pesquisa em Educação e Geografia) em direção a uma educação de qualidade para os alunos da escola pública, bem como um trabalho de cunho mais autoral dos professores. O Trabalho de Campo como atividade laboral do docente tem um viés técnico, mas também criativo (OZORIO, 2010) e prático (PONTUSHCKA, 2004).

Como um meio e não fim, assim como outras tantas estratégias amplamente utilizadas pelos docentes como, por exemplo, aulas expositivas, seminários, trabalhos em grupo, estudos dirigidos, é preciso ter clareza que o

Trabalho de Campo guarda possibilidades e limites, já explanados nesta pesquisa. É preciso saber que o seu uso não garante a aprendizagem dos alunos. E a insistência nos limites do método é o necessário cuidado que devemos ter que é o que Pereira (1996) cita como “reificação dos estudos do meio”, válido também para o Trabalho de Campo. Mas ressalta-se que este cuidado, aliado a busca pela qualidade do ensino de Geografia na escola, não está apenas nas costas dos professores. Está articulado à formação docente, ao amparo que a escola oferta à realização da atividade de Trabalho de Campo, e do apoio das secretarias de educação. Nesse sentido concordamos com o que o Prof. Dr. Luis Carlos de Freitas, em um artigo de seu *blog*<sup>4</sup> afirma:

Os reformadores focam exclusivamente no professor, no currículo e no controle pela responsabilização dos agentes. Uma fala que enaltece as variáveis intra-escolares para ocultar as extra-escolares que os governos não dão conta e fingem que não são relevantes. No entanto, as últimas explicam mais de 50% dos resultados da aprendizagem e as variáveis intra-escolares não mais de 25%. (FREITAS, 2014).

Feita esta ponderação, nossa atenção futura recairá sobre a formação do professor de Geografia. A reflexão que enlaça o Trabalho de Campo e os futuros geógrafos e professores de geografia não é nova, como já foi discutido aqui neste trabalho. Lacoste (2006), Kaiser (2006) e Tricart (1977) em tempos diferentes de suas carreiras e em contextos diferentes na França, tiveram a preocupação com a formação de seus alunos, pois os três foram professores universitários. O Trabalho de Campo é fundamental para a produção do saber da Ciência geográfica e para o ensino de Geografia, na educação básica e universitária. Mas como Lacoste (2006) ponderou, é prática indispensável, mas não suficiente. Partindo disso, acreditamos que, de certa maneira, a prática do Trabalho de Campo na escola pública, por parte de seus professores, tem relação com sua formação acadêmica e continuada, além da questão estrutural e do amparo ofertado pela escola e secretarias de educação.

---

<sup>4</sup> Artigo intitulado ‘Isolando o Direito de Aprender’ publicado no dia 03 de maio de 2014, disponível no blog “Avaliação Educacional – Blog do Freitas’ do prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas. Disponível em: <<http://avaliacaoeducacional.com/>>: Acessado em 05 de maio de 2014.

Em alguma medida, a discussão da prática de Trabalho de Campo no ensino de Geografia na escola tem relação com a separação total entre pesquisa e ensino, como já foi exposto, que acreditamos que não faz sentido. Remete a dicotomia teorização `versus` praticização que são distintas, mas imbricadas faces da mesma moeda. Não é possível realizar um Trabalho de Campo em Geografia, no sentido *stricto*, sem uma teoria subjacente. A proposta aqui apresentada, que é lastreada pela noção de Rigor, é mais uma opção metodológica ofertada aos docentes. No que tange a teoria `versus` prática, o mesmo vale para a formação do professor de Geografia e os trabalhos de campo que foram realizados na sua graduação com a sua prática laboral docente; não em uma relação linear, mas dialética, conflituosa e dinâmica, cheia de ir e devir. As relações entre o Trabalho de Campo na formação acadêmica e na profissão serão objeto de estudos futuros. Mas se sabe que a busca pela excelência e qualidade na educação escolar pública não é atribuição exclusiva do professor de Geografia, outros entes estão envolvidos, mas tal intento também passa pela sala de aula e pelo fazer docente, *locus* considerado de “ouro” pela pesquisadora (em uma oposição a uma fala tão difundida nas escolas e pelo senso comum, que qualifica a sala de aula como “chão da fábrica”, em um tom pejorativo e, em extensão a todos os seus atores diretamente envolvidos, os professores e os alunos).

O Trabalho de Campo em Geografia, como ponto de partida, de chegada ou caminho da pesquisa em educação – e a busca pela sua melhoria para os alunos e nas condições de trabalho para os professores e sua formação – é terreno fértil de investigação. Tal empreitada será objeto de estudos futuros e um compromisso moral é assumido com uma educação de excelência para todos os alunos da escola pública, no papel de pesquisadora e no exercício da profissão docente.

## Referências

### Referências

ALDANA, H. C. Haciendo geografía em la escuela. **Boletim Paulista de Geografia**, n. 86. São Paulo: AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros. Irregular. 2007. ISSN 0006-6079.

ALENTEJANO, P.; ROCHA-LEÃO, O. Trabalho de campo: uma ferramenta essencial para os geógrafos ou um instrumento banalizado?. **Boletim Paulista de Geografia**, v. 84, p. 51-67, 2006.

BAITZ, R. A implicação: um novo sedimento a se explorar na Geografia?. **Boletim Paulista de Geografia**, v. 84, p. 25-50, 2006.

BITTENCOURT, C. M. F. Estudo do meio como prática interdisciplinar. **In: Ensino de História: Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez: 2008. p. 273 – 290.

BUENO, M. A. A importância do estudo do meio na prática de ensino em Geografia Física. **Boletim Goiano de Geografia. Goiânia**, v. 29, n. 2, 2009. Disponível em: <<http://revistas.ufg.br/index.php/bgg/article/view/9028/6242>>. Acesso em: 17 de abril de 2013.

CASTRO, I. E. O problema da escala. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. da C.; CORREA, R. L. (Org.). **Geografia conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 117-140.

CORDEIRO, J. M. P.; OLIVEIRA, A. G. A aula de campo em geografia e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem na escola. **Geografia (Londrina)**, Londrina, v. 20, n. 2, p. 99-114, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia>. Acesso em: 12 de outubro de 2013.

DOURADO, J. A. L. Geografia fora da sala de aula: importância do trabalho de campo para a Geografia Agrária. **Campo - Território**, v. 8, p. 1-22, 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/17356>> Acesso em: 09 de Out. de 2013.

ELIAS, D. Trabalho de Campo: notas teórico-metodológicas. **GEOUSP – Espaço e Tempo**, São Paulo, nu. 5. 1999. ISSN: 1414-7416.

FERNANDES, J. A. B. **Você vê essa adaptação? A aula de campo em ciências entre o retórico e o empírico**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14062007-165841/>>. Acesso em: 09 de Out. de 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. Isolando o Direito de Aprender. Avaliação Educacional – **Blog do Freitas**. Publicado em 03 de Maio de 2014. Disponível em: <<http://avaliacaoeducacional.com/>>. Acessado em: 05 de maio de 2014.

GARCIA, T. S; BARCELOS, H. M. O.; COSTA, R, A. As interfaces do trabalho de campo como ferramenta pedagógica na graduação em Geografia. **Anais do XVI Encontro Nacional dos Geógrafos**, AGB. Porto Alegre, 2010. Disponível em: <[www.agb.org.br/evento/download.php?idTrabalho=1133](http://www.agb.org.br/evento/download.php?idTrabalho=1133)>. Acesso em: 9 de julho de 2013.

GONÇALVES, T. E. Experiências e vivências no trabalho de campo como ferramenta de ensino-aprendizagem em Geografia Regional. **ACTA Geográfica**. Boa Vista, v.6, n.11, jan./abr. de 2012. Disponível em: <<http://revista.ufrr.br/index.php/actageo/article/view/446/688>>. Acesso em: 17 de abril de 2013.

KAERCHER, N. A. O gato comeu a Geografia Crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, Nidia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto. 2002.

\_\_\_\_\_. A geografia escolar: gigante de pés de barro comendo pastel de vento num *fast food*? **Terra Livre**. Presidente Prudente. n. 28, 2007.

KAISER, B. O Geógrafo e a Pesquisa de Campo. Original de 1941. Republicado em TRABALHO DE CAMPO – **Boletim Paulista de Geografia** nu. 84. São Paulo: AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros. Irregular. 2006. ISSN 0006-6079.

LACOSTE, Y. A Pesquisa e o trabalho de campo: um problema político para os pesquisadores, estudantes e cidadãos. Original de 1977. Republicado em TRABALHO DE CAMPO – **Boletim Paulista de Geografia** nu. 84. São Paulo: AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros. Irregular. 2006. ISSN 0006-6079.

LEAL, D. F. R. **As saídas de estudo na aprendizagem da Geografia e da História**. 2010. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. 2010. Disponível em: <<http://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=oai:repositorio-aberto.up.pt:10216/54890>>. Acesso em: 17 de Abril de 2013.

MORAES, M. C. M. Recuo da Teoria: dilemas da pesquisa em educação. In: **Reunião anual da ANPED**, 24. 2001. Caxambu. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1722216449491.DOC>>. Acesso em 11 de agosto de 2013.

OLIVA, J. T. Ensino de geografia: um retardo desnecessário. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.

OLIVEIRA, A. U. Apresentação ou de “na prática a realidade é outra” para a teoria na prática não pode e não deve ser outra. **Seleção de Textos**, 11, AGB. São Paulo, 1985.

OLIVEIRA, C. e SOUZA, R. As travessias da aula de campo na geografia escolar: a necessidade convertida para além da fábula. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.1, p. 195-209, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://revistas.usp.br/ep/article/view/28188/30001>>. Acesso em: 17 de abril de 2013.

OZORIO, A. M. **A alfabetização geográfica em Geografia por meio da atividade de trabalho de campo**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PEREIRA, D. Geografia Escolar: uma questão de identidade. **Cadernos CEDES** (UNICAMP), Campinas, v. 39, p. 47-56, 1996.

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

\_\_\_\_\_. Estudo do meio e ação pedagógica. In: **XIV Encontro Nacional de Geógrafos**. Acre. 2006.

\_\_\_\_\_. O estudo do meio transforma-se... em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores, diferentes. In: VESENTINI, J.W. **O Ensino de Geografia no século XXI**. Campinas: Papyrus, 2004.

PONTUSCHKA, N. N.; BITTENCOURT, C. M. F.; NADAI, E.; KULCSAR, R. O estudo do meio como trabalho integrador das práticas de ensino. **Boletim Paulista de Geografia**. São Paulo, n. 70, 1991. Disponível em: <[http://agbsaopaulo.org.br/sites/agbsaopaulo/files/BPG\\_70\\_Ensino.pdf](http://agbsaopaulo.org.br/sites/agbsaopaulo/files/BPG_70_Ensino.pdf)> Acesso em: 19 de Maio de 2013.

\_\_\_\_\_, LUFTI, E. P. Uma viagem pelo Trem Metropolitano. Estudo Interdisciplinar – Geografia e Português. In: **Espaços da Escola**. UNIJUÍ, 1989.

QUEIROZ FILHO, A. P. A escala nos trabalhos de campo e laboratório. In: VENTURI, Luis Antonio Bittar. **Praticando Geografia – técnicas de campo e laboratório**. São Paulo: Oficina de Textos, 2005. p. 55-67.

ROCHA, G. O. R. Delgado de Carvalho e a orientação moderna no ensino da geografia escolar brasileira. **Terra Brasilis**, ano 1, n°1, jan./jun. 2000.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Reorientação curricular do ensino noturno: estudo do meio e outras saídas para o ensino noturno. Teoria e prática. **Cadernos de Formação**. São Paulo. 1992.

SANTOS, C. **O Trabalho de Campo de Ciências da Terra no Ensino Fundamental: aportes para o Ensino de Geografia e de Ciências**. 2012. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/educacao/ensinodegeografia.asp>>. Acesso em: 03 de Maio de 2013.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 1983.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. P 317-333.

\_\_\_\_\_. **Educação – Do senso comum a consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_. **Interlocuções pedagógicas**: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 297-290.

SERPA, A. O Trabalho de Campo em Geografia: Uma Abordagem Teórico-Metodológica. **Boletim Paulista de Geografia**, v. 84, p. 7-24, 2006.

SUERTEGARAY, D. M. A. Pesquisa de campo em Geografia. **GEOgraphia**, Ano 4. nº 7. Niterói/RJ, 2002. pag. 64-68. Disponível em: <<http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/view/78/76>> Acesso em: 24 de setembro de 2013.

THOMAZ JÚNIOR, A. Trabalho de Campo - O Laboratório por Excelência do Geógrafo. **Geografia passo-a-passo**: ensaios críticos dos anos 90. Presidente Prudente: Centelha, 2005.

TOMITA, L. M. S. Trabalho de campo como instrumento de ensino em Geografia. **Geografia**. Londrina, v. 8, n. 1, 1999. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/10199/9006>>. Acesso em: 18 de abril de 2013.

TRICART, J. O campo na dialética da geografia. **Revista do Departamento de Geografia**, São Paulo, n. 19, p. 104-110, 1977/2006.

VEIGA, L. A.; SILVA, A. L.; ALIEVI, A. Ensino de Geografia: trabalho de campo e análise da paisagem urbana. **XI Semana da Geografia e VI Encontro de Estudantes de Licenciatura em Geografia**, 2010, Presidente Prudente. Disponível em: <<http://docs.fct.unesp.br/semanas/geografia/ensinodegeografiaeepistemologia/TCEG02%20-%20Leia%20Aparecida%20Veiga%20et%20al.pdf>>. Acesso em 05 de maio de 2013.

VENTURI, L. A. B. **Praticando Geografia – técnicas de campo e laboratório**. São Paulo: Oficina de textos, 2005.

## **Bibliografia Geral**

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BRABANT, J. Crise na geografia, crise na escola. In: OLIVEIRA, A. U. (Org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 1998.

CASTELLAR, S. A psicologia genética e a aprendizagem no ensino de geografia. In: \_\_\_\_\_. **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2005.

CAVALCANTI, L. S. **A Geografia escolar e a Cidade – Ensaio sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas: Papirus, 2008.

\_\_\_\_\_. **Geografia, Escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

COUTO, M. A. C. Pensar por conceitos geográficos. In: CASTELLAR, S. **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2005.

GOMES, S. C. Estudando os movimentos sociais: uma experiência de estudo do meio no MST. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto. 2002.

IKA, T. I.. Reflexões sobre categorias, conceitos e conteúdos geográficos: seleção e organização. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto. 2002.

LUNA, S. V.. **Planejamento de Pesquisa – Uma Introdução**. São Paulo: EDUC PUC/SP, 1996.

MORAES, J. V. A teoria de Ausubel na aprendizagem do conceito de espaço geográfico. In: CASTELLAR, Sonia. **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2005.

PINHEIRO, A. C. Tendências teórico-metodológicas e suas influências nas pesquisas acadêmicas sobre o ensino de geografia no Brasil. **Terra Livre**. Goiânia, ano 21, v. 1 n. 24, 2005.

RODRIGUES, A. F. **Como elaborar e apresentar monografias**. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2005.

SILVA, J. L. B. O que está acontecendo com o ensino de Geografia? Primeiras impressões. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto. 2002.

TRABALHO DE CAMPO – **Boletim Paulista de Geografia** nu. 84. São Paulo: AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros. Irregular. 2006. ISSN 0006-6079.