



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS
Programa de Pós-Graduação em Geografia

DOMITILA THEIL RADTKE

**O TRABALHO DE CAMPO COMO AULA: POTENCIALIDADES PARA A
FORMAÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Goiânia, GO

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☐ Dissertação ☒ Tese ☐ Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Domitila Theil Radtke

3. Título do trabalho

O trabalho de campo como aula: potencialidades para a formação do pensamento geográfico na Educação Básica

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Domitila Theil Radtke, Discente**, em 27/08/2023, às 15:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eliana Marta Barbosa De Moraes, Professor do Magistério Superior**, em 29/08/2023, às 12:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3977576** e o código CRC **ECEB2585**.

Referência: Processo nº 23070.056422/2022-25

SEI nº 3977576

DOMITILA THEIL RADTKE

**O TRABALHO DE CAMPO COMO AULA: POTENCIALIDADES PARA A
FORMAÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás (UFG) como requisito para obtenção do título de Doutora em Geografia.

Área de concentração: Natureza e produção do espaço.

Linha de Pesquisa: Ensino e aprendizagem de Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Eliana Marta Barbosa de Moraes.

Goiânia, GO

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Radtke, Domitila Theil

O trabalho de campo como aula [manuscrito] : potencialidades
para a formação do pensamento geográfico na Educação Básica /
Domitila Theil Radtke. - 2022.

235 f.: il.

Orientador: Prof. Eliana Marta Barbosa de Moraes.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de
Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em
Geografia, Goiânia, 2022.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, mapas, fotografias, abreviaturas, gráfico, tabelas,
lista de figuras, lista de tabelas.

1. Trabalho de Campo. 2. Aula de Geografia. 3. Pensamento
Geográfico. 4. Dialética. I. Moraes, Eliana Marta Barbosa de, orient.
II. Título.

CDU 911



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº **126/2022** da sessão de Defesa de Tese de **Domitila Theil Radtke** que confere o título de Doutora em **Geografia**, na área de concentração em **Natureza e Produção do Espaço**.

Aos **treze dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e dois**, a partir das **14 horas**, no Auditório **Maria Geralda de Almeida**, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada **“O trabalho de campo assentado na teoria histórico-cultural: potencialidades para a formação do pensamento geográfico na Educação Básica”**. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora **Eliana Marta Barbosa de Moraes (IESA/UFG)** com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora **Liz Cristiane Dias (UFPEL)**, membro titular externo; Professor Doutor **Vandervilson Alves Carneiro (UEG)**, membro titular externo; Professor Doutor **Guilherme Taitson Bueno (IESA/UFG)**, membro titular interno; Professor Doutor **Vanilton Camilo de Souza (IESA/UFG)**, membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca **fizeram** sugestão de alteração do título do **trabalho**. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora **Eliana Marta Barbosa de Moraes**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata, que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora aos **treze dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e dois**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

O trabalho de campo como aula: potencialidades para a formação do pensamento geográfico na Educação Básica



Documento assinado eletronicamente por **Eliana Marta Barbosa De Moraes, Professor do Magistério Superior**, em 22/12/2022, às 06:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **VANDERVILSON ALVES CARNEIRO, Usuário Externo**, em 22/12/2022, às 07:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Guilherme Taitson Bueno, Professor do Magistério Superior**, em 22/12/2022, às 07:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vanilton Camilo De Souza, Professor do Magistério Superior**, em 22/12/2022, às 09:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Liz Cristiane Dias, Usuário Externo**, em 23/01/2023, às 16:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3397636** e o código CRC **6DB2990E**.

Referência: Processo nº 23070.056422/2022-25

SEI nº 3397636

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as pessoas que colaboraram para que eu conseguisse torná-lo realidade e, também, ao ensino público e gratuito que me proporcionou, ao longo de toda a minha trajetória, cursar uma graduação, um mestrado e um doutorado com intercâmbio internacional, com direito a apoio financeiro, moradia e alimentação. E dedico, de forma esperançosa, ao futuro, para que todo estudante de escola pública também tenha esse direito, se for seu objetivo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha família, e em especial à minha irmã que fez o possível para que continuasse esse trabalho até o fim. Aos meus pais e ao meu irmão responsáveis por cada degrau que construí na vida, e que me fizeram chegar até aqui, o mais alto que consegui. Aos meus avós, em especial à minha avó Sylvia, que não está mais aqui, mas que através de sua fé rezou para que eu passasse no processo seletivo em Goiânia, pois sempre foi uma forte apoiadora e um forte exemplo de independência feminina. Devido a tudo isso, e a todos vocês, eu fui perdendo o medo do rumo das minhas próprias escolhas.

Eu agradeço imensamente a minha orientadora pela paciência, críticas, diálogos e incentivo que foram fundamentais para a construção e desenvolvimento da minha pesquisa, mas também para a minha formação pessoal e profissional, visto que ao longo dos anos acabou se tornando um exemplo de pessoa e profissionalismo.

Agradeço a todos os amigos que fiz nesse percurso e, principalmente, àqueles que estão comigo desde muito tempo. Obrigada Daiane, Nágila, Juliana, Maria Eduarda, Janine, Larissa, Clara, Izabelle e David por me incentivaram e me fortaleceram durante os momentos difíceis dessa experiência acadêmica e profissional. Agradeço as colaborações de cada um, principalmente nos momentos angustiantes em que vivemos entre 2020 e 2022. É difícil descrever esse momento. Amigos, acreditem, a finalização desse trabalho se deve muito ao apoio excepcional que vocês me proporcionaram.

Agradeço aos professores e aos demais colegas da pós-graduação, que foram importantes nessa caminhada que, às vezes, é solitária, mas também compartilhada. Em especial ao Samuel, a professora Adriana e, também a professora Miriam que me proporcionou umas das experiências mais significativas da minha vida, que foi a realização do estágio internacional na Universidade Pedagógica de Moçambique para a elaboração do Atlas Geográfico de Maputo.

Agradeço ao ensino público, em especial a Universidade Federal de Pelotas que me proporcionou moradia, comida e transporte para que eu pudesse me graduar e defender um mestrado com qualidade; e a Universidade Federal de Goiás por me receber e me fazer pertencente ao Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação

Geográfica que me proporcionou experiências significativas à minha formação pessoal e profissional.

Agradeço com destaque especial, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento de bolsa estudantil oferecido em todas as etapas da minha formação. O que significa, na verdade, um agradecimento àqueles brasileiros que pagam seus impostos corretamente e fizeram com que esse investimento fosse possível, pois só assim eu consegui usufruir de uma das épocas mais inclusivas no que se refere ao ingresso no ensino superior de alunos de escola pública e de baixa renda.

*A menor descrição que eu faço de uma parte
da terra, também é uma descrição política.
Não dá para falar em nada sem falar de
política, sobretudo hoje quando os
instrumentos de poder se aperfeiçoaram.*

(Milton Santos)

RESUMO

Objetivamos, nessa tese, analisar o desenvolvimento dos trabalhos de campo na Geografia Escolar, com base no processo de ensino e aprendizagem que potencialize a formação do pensamento geográfico. Com essa finalidade, foi preciso: Analisar a historicidade e a produção bibliográfica sobre trabalho de campo na Geografia, com ênfase no que vem sendo produzido nas teses e dissertações dos Programas de Pós-graduação, na área do Ensino de Geografia do Brasil; Investigar o papel do estudante e do professor de Geografia no desenvolvimento dos trabalhos de campo, para que essa metodologia favoreça a aprendizagem, o desenvolvimento e a construção de novos conhecimentos por parte do estudante; Apresentar bases de conhecimento cognitivo e de aprendizagem escolar que devem ser mobilizadas em trabalhos de campo com vistas ao favorecimento da aprendizagem escolar; Apontar o trabalho de campo como potencializador da aprendizagem geográfica no âmbito da Educação Básica na perspectiva de aula de Geografia. Desse modo, na primeira seção destacamos a importância dos trabalhos de campo para o ensino e para a pesquisa em Geografia ao longo da historicidade dessa ciência, visando compreender sua transformação ao longo do tempo, e, para isso, considerou-se reflexões clássicas e atuais como Lacoste (2006), Alentejano e Rocha-leão (2006) e Pires do Rio (2018). Também, através do Estado do Conhecimento, criou-se um panorama do que, e de como, vem sendo trabalhada essa temática em teses e dissertações brasileiras. A partir dessas reflexões, buscamos avançar teórico-metodologicamente e contribuir para um melhor desenvolvimento dessa metodologia para o ensino de Geografia. Na segunda seção apresentamos os participantes da pesquisa, com o objetivo de compreender como a formação inicial contribuiu e influenciou na perspectiva dos trabalhos de campo desenvolvidos por eles na Educação Básica e, em que medida nossa abordagem pode potencializar a superação de possíveis desafios na atuação desses docentes. Para isso, foram realizados questionários e entrevistas semiestruturadas junto a cinco professores da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Desse modo, contamos com referenciais no âmbito da formação, atuação e conhecimentos docentes com ênfase nas análises de Shulman (2014) e Libâneo (2009); discussões no âmbito geográfico na perspectiva de Santos (2005), Moreira (2007) e Gomes (2009); e, também, no âmbito dos trabalhos de campo e ensino de Geografia com Moraes e Lima (2018), Compiani e Carneiro (1993), entre outros. Para a terceira seção, analisamos os sistemas conceituais sobre trabalho de campo construídos pelos professores participantes. Escolhemos trabalhar com a construção de sistemas conceituais, que numa perspectiva vigotskiana, possibilita analisarmos os processos de generalização e internalização dos conhecimentos docentes dos participantes, segundo Moraes (2022). Diante disso, discutimos os trabalhos de campo a partir do conhecimento dos conteúdos na perspectiva de Shulman (2014) e dos conhecimentos metodológicos, com ênfase no planejamento e no uso de recursos, linguagens, estratégias e metodologias. Em relação aos materiais desenvolvidos pelos professores, percebemos que o maior destaque nas propostas de trabalho de campo, estava em como eles propiciavam a participação do estudante. Assim, classificamos as propostas em: o estudante observador; o estudante ora observador ora participante; e o estudante participante. Já na última seção, discutimos a relação entre aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva vigotskiana, indo ao encontro das reflexões de Cavalcanti (2010, 2011, 2016), Couto (2006, 2009, 2010, 2014) e Ferreira (2017) que trabalham na perspectiva da aprendizagem geográfica pela formação de conceitos. O intuito foi o de caracterizar os elementos essenciais que podem compor o trabalho de campo para que ele, de fato, favoreça a formação do pensamento geográfico. Para isso, também analisamos o papel da Didática e dos conhecimentos docentes, visando orientar a atuação docente durante o desenvolvimento dessa metodologia na Educação Básica. E, por fim, explanamos sobre nossa concepção de trabalho de campo entendido como aula de Geografia, realizada em ambiente externo à sala de aula, e elaboramos um sistema conceitual a partir do que entendemos ser fundamental para o desenvolvimento dos trabalhos de campo na concepção de aula, ou seja, como momento de ensino e aprendizagem que precisa preocupar-se com uma série de princípios e orientações com vistas à construção do pensamento geográfico por parte do estudante, assim como toda aula de Geografia.

Palavras-chave: Trabalho de Campo. Aula de Geografia. Pensamento geográfico. Dialética.

RESUMEN

En esta tesis de doctorado, se objetiva comprender cuáles y cómo se dan los conocimientos docentes necesarios al desarrollo de trabajos de campo en la Geografía Escolar por los profesores de la “Rede Municipal de Goiânia/GO”. Por ello, fue necesario: analizar la historicidad y la producción bibliográfica sobre trabajo de campo en Geografía, con énfasis en lo que se ha producido en tesis de doctorado y maestría en los Programas de Posgrado, en el área de la Enseñanza de Geografía sobre el Brasil; investigar el rol del estudiante y del profesor de Geografía en el desarrollo de trabajos de campo, para que esa metodología favorezca el aprendizaje, crecimiento y construcción de nuevos conocimientos por parte del estudiante; presentar bases de conocimiento cognitivo y de aprendizaje escolar que deben ser movilizados en trabajos de campo con la finalidad de favorecer el aprendizaje escolar; señalar el trabajo de campo como potencializador del aprendizaje geográfico en el ámbito de la Educación Básica en la perspectiva del aula de Geografía. De ese modo, en la primera sección, se subraya la importancia de los trabajos de campo para la enseñanza e investigación en Geografía a lo largo de la historicidad de esa ciencia, visando comprender su transformación a largo plazo, y, por tanto, consideramos reflexiones clásicas y contemporáneas como Lacoste (2006), Alentejano y Rocha-leão (2006) y Pires do Rio (2018). También a través del Estado del Conocimiento, se ha creado un panorama de qué y cómo esa temática ha sido trabajada en tesis de doctorado y maestría brasileñas. A partir de esas reflexiones, se busca avanzar teórico metodológicamente y contribuir para un mejor desarrollo de esa metodología para la enseñanza de Geografía. En la segunda sección, se presentan los participantes de la investigación, con el objetivo de comprender cómo la formación inicial contribuyó e influyó en la perspectiva de los trabajos de campo desarrollados por posibles retos en la actuación de esos docentes. Para ello, fueron realizadas encuestas y entrevistas semiestructuradas junto a cinco profesores de la “Rede Municipal de Educação de Goiânia”. De esa forma, se cuenta con referencias en el ámbito de la formación, actuación y conocimientos docentes con énfasis en los análisis de Shulman (2014) y Libâneo (2009); discusiones en el ámbito geográfico desde la perspectiva de Santos (2005), Moreira (2007) y Gomes (2009); y, también, en el ámbito del trabajo de campo y la enseñanza de la Geografía con Morais y Lima (2018), Compiani y Carneiro (1993), entre otros. En la tercera sección, se analizan los sistemas conceptuales sobre el trabajo de campo erigidos por los profesores participantes. Optamos por trabajar con la construcción de sistemas conceptuales que, desde una perspectiva vygotskiana, permitan analizar los procesos de generalización e internalización del conocimiento docente de los participantes, según Morais (2022). En vista de esto, se discute los trabajos de campo a partir del conocimiento de los contenidos desde la perspectiva de Shulman (2014) y de los conocimientos metodológicos, con énfasis en la planificación y el uso de recursos, lenguajes, estrategias o metodologías. En cuanto a los materiales desarrollados por los docentes, se notó que el mayor destaque en las propuestas de trabajo de campo de los profesores estaban en cómo ellos propiciaban la participación del estudiante. Así, las propuestas son clasificadas en: el estudiante observador, el estudiante ahora es observador y ahora participante; y el estudiante participante. En la última sección, se discute la relación entre el aprendizaje y el desarrollo desde una perspectiva vygotskiana, en línea con las reflexiones de Cavalcanti (2010, 2011, 2016); Couto (2006, 2009, 2010, 2014) y Ferreira (2017) que trabajan en la perspectiva geográfica del aprendizaje a partir de la formación de conceptos. El intuito fue caracterizar los elementos esenciales que pueden componer el trabajo de campo para que él, de hecho, favorezca la formación del pensamiento geográfico. Por lo tanto, también se analiza el rol de la Didáctica y de los conocimientos docentes, con el objetivo de orientar la actuación docente durante el desarrollo de esa metodología en la Educación Básica. Por último, se explana sobre la concepción del trabajo de campo entendido como clase de Geografía, realizada en ambiente externo al, y se elabora un sistema conceptual a partir de lo que entendemos ser fundamental para el desarrollo de los trabajos de campo en la concepción de la clase, es decir, como momento de enseñanza y aprendizaje que necesita preocuparse con una serie de principios y orientaciones objetivando la construcción del pensamiento geográfico por parte del estudiante, así como toda la clase de Geografía.

Palabras Clave: Trabajo de campo. Clase de geografia. Pensamiento geográfico. Dialéctica.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Gráfico da proporção do total de trabalhos levantados pelo NUCEF e NÚCLEOGEA na área de Ensino de Geografia (1972-2018) ...	55
Figura 2 - Gráfico do percentual de pesquisas sobre trabalho de campo no ensino de Geografia (1972-2018)	55
Figura 3 - Gráfico dos sujeitos ou objetos das pesquisas levantadas	60
Figura 4 - Gráfico do âmbito educacional das pesquisas levantadas	61
Figura 5 - Diagrama da relação entre os trabalhos de campos desenvolvidos e sua perspectiva (disciplinar e interdisciplinar)	68
Figura 6 - Diagrama da relação entre as pesquisas e os procedimentos utilizados pelos pesquisadores para coleta de dados	70
Figura 7 - Diagrama das nomenclaturas utilizadas nas produções dos Programas de Pós-graduação do Brasil	73
Figura 8 - Mapa dos bairros atendidos por cada Coordenadoria regional de ensino de Goiânia/GO	82
Figura 9 - Gráfico dos dados etários dos sujeitos (sexo e idade)	84
Figura 10 - Gráfico do tempo de trabalho na Educação Básica e tempo de trabalho na Geografia (anos)	85
Figura 11 - Gráfico da relação da atuação e carga horária dos participantes	86
Figura 12 - Gráfico do curso de graduação cursado pelos participantes da pesquisa	87
Figura 13 - Gráfico do ano de conclusão dos cursos de graduação em Geografia	88
Figura 14 - Gráfico do nível e quantidade de cursos de pós-graduação	89
Figura 15 - Gráfico do ano de conclusão dos cursos de pós-graduação finalizados pelos professores	89
Figura 16 - Instituições formadoras dos cursos de pós-graduação finalizados pelos professores	90
Figura 17 - Dispersão dos 71 Programas por ano de criação (1971-2018)	91
Figura 18 - Gráfico sobre a motivação pela escolha do curso	96

Figura 19 - Gráfico sobre a participação em trabalhos de campo por disciplinas	109
Figura 20 - Gráfico dos objetivos dos trabalhos de campo, em relação à formação, realizados na formação inicial dos professores participantes	110
Figura 21 - Gráfico sobre o sentimento de preparo para a realização de trabalhos de campo na Educação Básica	112
Figura 22 - Justificativas utilizadas em relação ao sentimento de preparo, ou não, na realização de trabalhos de campo	115
Figura 23 - Gráfico sobre o desenvolvimento, ou não, de trabalhos de campo nas suas aulas	116
Figura 24 - Gráfico sobre a modalidade dos trabalhos de campo (disciplinar ou interdisciplinar)	116
Figura 25 - Gráfico sobre o quantitativo de trabalhos de campo desenvolvidos em relação à modalidade utilizada	117
Figura 26 - Gráfico das disciplinas que integraram as duas atividades interdisciplinares	118
Figura 27 - Gráfico sobre os temas desenvolvidos nos trabalhos de campo	119
Figura 28 - Gráfico dos lugares onde são desenvolvidos os trabalhos de campo	119
Figura 29 - Gráfico dos lugares escolhidos pelos professores para o desenvolvimento dos trabalhos de campo	140
Figura 30 - Diagrama das Linguagens, metodologias ou estratégias utilizadas pelos professores em suas propostas de trabalhos de campo ...	142
Figura 31 - Sistema conceitual do PROF 1 sobre o tema e o desenvolvimento do trabalho de campo	146
Figura 32 - Sistema conceitual do PROF 2 sobre o tema do trabalho de campo	150
Figura 33 - Sistema conceitual do PROF 2 para o desenvolvimento do trabalho de campo	151
Figura 34 - Sistema conceitual do PROF 3 sobre o tema e desenvolvimento do trabalho de campo	152

Figura 35 - Sistema conceitual do PROF 4 sobre o tema do trabalho de campo	156
Figura 36 - Sistema conceitual do PROF 4 sobre o desenvolvimento do trabalho de campo	158
Figura 37 - Sistema conceitual do PROF 5 sobre o tema do trabalho de campo	160
Figura 38 - Sistema conceitual do PROF 5 sobre o desenvolvimento do trabalho de campo	162
Figura 39 - Sistema conceitual sobre as dinâmicas do processo de ensino e aprendizagem nos trabalhos de campo como aula de Geografia	203

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Passos da pesquisa como princípio educativo segundo Demo, 2007	46
Quadro 2 - Teses e dissertações produzidas pelos Programas de Pós-Graduação em Geografia no Brasil, até 2020, sobre a temática de trabalhos de campo na área de ensino de Geografia (1972-2020)	58
Quadro 3 - A relação entre os sujeitos ou documentos analisados e objetivos da pesquisa da tese ou dissertação	62
Quadro 4 - Contribuições/avanços e desafios/dificuldades das pesquisas	65
Quadro 5: Síntese dos papéis didáticos de cada tipo de trabalho de campo, 1993	105
Quadro 6 - Temas/conteúdos que os professores possuem maior dificuldade, maior facilidade e os que apresentaram em suas propostas metodológicas	137
Quadro 7 - Teses e dissertações produzidas por outros Programas de Pós-Graduação (BDTD) e produções não disponíveis para download (CAPES), sobre a temática de trabalhos de campo na área de ensino de Geografia no Brasil (1972-2020)	230

LISTA DE SIGLAS

ABI - Área Base de Ingresso

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CRE - Coordenadorias Regionais de Educação

EAD - Educação a distância

LEPEG - Laboratório de Estudos e Pesquisa em Educação Geográfica

NUCEF - Núcleo de Pesquisa sobre Currículo, Ensino e Formação de Professores em Geografia

NúcleoGEA - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Geografia, Ensino e Ambiente

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PUC-Goiás - Pontifícia Universidade Católica de Goiás

RME - Rede Municipal de Educação

TCC - Trabalho de conclusão de curso

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFPEL - Universidade Federal de Pelotas

SUMÁRIO

1 - CONSIDERAÇÕES INICIAIS	21
2 - OS TRABALHOS DE CAMPO NO ENSINO E NA PESQUISA EM GEOGRAFIA: UM PANORAMA HISTÓRICO E ATUAL	34
2.1 A historicidade e os métodos geográficos sobre os trabalhos de campo em Geografia	35
2.2 Os trabalhos de campo no ensino e na pesquisa em Geografia	43
2.3 As pesquisas acadêmicas brasileiras sobre trabalho de campo no ensino de Geografia	54
2.3.1 Os trabalhos de campo como metodologia de ensino e aprendizagem em Geografia	74
3 - O TRABALHO DE CAMPO NA FORMAÇÃO E NA ATUAÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA	78
3.1 O perfil e a formação dos professores participantes	79
3.2 Os trabalhos de campo na formação inicial de professores de Geografia	92
3.3 Os trabalhos de campo na atuação de professores de Geografia	115
4 - OS SISTEMAS CONCEITUAIS SOBRE TRABALHOS DE CAMPO: AS PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA	127
4.1 O contexto da construção dos mapas conceituais pelos professores	128
4.2 O conhecimento do conteúdo do professor de Geografia: os temas e conteúdos nas propostas de trabalhos de campo	131
4.3 O conhecimento metodológico do professor de Geografia: o planejamento e as estratégias utilizadas nas propostas de trabalhos de campo	140
4.4 Os sistemas conceituais elaborados pelos professores: o papel do estudante nos trabalhos de campo	144
4.4.1 O estudante como observador: trabalho de campo ora ilustrativo ora indutivo	145
4.4.2 O estudante ora observador ora participante: trabalho de campo formativo e informativo	148

4.4.3 O estudante participante: trabalho de campo semidirigido	155
5 - OS TRABALHOS DE CAMPO COMO AULA DE GEOGRAFIA: UMA PERSPECTIVA COM PONTENCIALIDADES PARA A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO	168
5.1 A formação de conceitos nos trabalhos de campo para o ensino de Geografia	170
5.2 O papel do professor de Geografia nos trabalhos de campo	184
5.3 Os trabalhos de campo na perspectiva de aula de Geografia	190
6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	208
REFERÊNCIAS	215
ANEXO 1	225
ANEXO 2	226
ANEXO 3	227
ANEXO 4	228
APÊNDICE A	230
APÊNDICE B	231
APÊNDICE C	233
APÊNDICE D	235

1 - CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A inspiração por estudar os trabalhos de campo no ensino de Geografia perpassa da trajetória acadêmica e pessoal da autora, visto que a própria trabalha com os Estudos do Meio – que contêm o trabalho de campo como uma de suas etapas – desde sua graduação de licenciatura em Geografia (2011-2014) pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), na qual foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Essas atividades influenciaram no desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso (TCC) da autora e, posteriormente, na elaboração de sua dissertação de mestrado.

Na dissertação, finalizada em fevereiro de 2017, trabalhou-se com o Estudo do Meio enquanto metodologia de pesquisa e ensino em Geografia, com potencialidades libertárias, devido ao contexto histórico em que tais estudos estão inseridos. As primeiras atividades que se aproximam dessa metodologia na atualidade foram desenvolvidas pelas Escolas Anarquistas, inspiradas nas Escolas Modernas e na pedagogia de Francesc Ferrer i Guàrdia, que, por sua vez, foi influenciada pelos pensamentos sobre o ensino pela natureza de seu amigo Élisée Reclus, geógrafo anarquista da época (RADTKE, 2017).

Com a finalização da dissertação, alguns questionamentos ainda persistiam. Entretanto, dessa vez, em relação aos trabalhos de campo no ensino de Geografia, pois, diferentemente dos Estudos do Meio, tais atividades são desenvolvidas disciplinarmente.

Esses questionamentos incitaram reflexões a respeito das perspectivas dos trabalhos de campo desenvolvidas na atualidade, o que motivou a necessidade de se analisar as potencialidades dos trabalhos de campo para a construção do desenvolvimento e da aprendizagem do estudante em idade escolar. Desse modo, pensar quais conhecimentos o professor poderia desenvolver para uma atuação docente de qualidade, no que se refere à construção destes conhecimentos por parte dos seus estudantes, torna-se imperativo.

Apresentamos a trajetória acadêmica, pois ela expressa os objetivos dessa pesquisa de tese em colaborar, também, na construção da formação pessoal e profissional da pesquisadora enquanto professora de Geografia que se identifica com a temática desde a graduação e busca aprofundar e gerar novos conhecimentos

desde então. Agora, mais especificamente, sobre os trabalhos de campo desenvolvidos no âmbito da Geografia escolar.

A pesquisa é percebida, aqui, como um ato de autonomia e liberdade. É capaz de colaborar tanto para a formação acadêmica como a pessoal, social e científica, pois a pesquisa não é só um princípio científico, mas também educativo (DEMO, 2006), na qual a teoria por si só, como afirma Morin (2005), não é conhecimento, já que precisa do sujeito que a gera.

Pretendemos, com esse estudo, expressar as potencialidades dos trabalhos de campo no processo de ensino e aprendizagem em Geografia. Acredita-se na importância dessa metodologia na produção do conhecimento geográfico, pois através dela é possível “recortar, analisar e conceituar o espaço, de acordo com as questões, metas e objetivos definidos pelo sujeito que pesquisa”, sem esquecer os arranjos específicos que tornam cada lugar “uma articulação particular” (SERPA, 2006, p.7). Além disso, essa metodologia é chave para a superação das ambiguidades geográficas, “não priorizando nem a análise dos chamados fatores naturais nem dos fatores humanos” (SERPA, 2006, p.8).

Entretanto, os trabalhos de campo precisam ser desenvolvidos numa abordagem crítica da Geografia, visando um diálogo entre componentes físico-naturais e sociais do espaço, teoria e prática, teoria e metodologia, pesquisa e ensino, escala universal e local, entre outros aspectos que consideramos fundamentais, os quais serão desenvolvidos ao longo da pesquisa, somando a necessidade de uma análise contínua da sua prática tanto no âmbito da pesquisa acadêmica como no âmbito das práticas escolares.

Entendemos que a compreensão dos trabalhos de campo numa visão crítica, por parte dos professores de Geografia, se torna indispensável ao se propor um ensino que tente romper com essas dualidades e com a fragmentação das temáticas geográficas devido, entre outros fatores, à dicotomia das ditas Geografia Física e Geografia Humana. Sendo assim, investigar essa temática será pertinente tanto para a construção no âmbito do conhecimento acadêmico geográfico, quanto para a construção de um conjunto de conhecimentos voltados à Geografia Escolar.

No âmbito no ensino geográfico, Castellar (2018) e Morais (2011) também demonstram em suas pesquisas preocupações referentes à fragmentação geográfica. Nesse caso, no que se refere à prática do professor de Geografia, com ênfase ao ensino dos componentes físico-naturais. Nessas pesquisas, os docentes

apresentaram dificuldades em trabalhar tal conteúdo de maneira integrada à sociedade. Além disso, os próprios estudantes, por consequência, demonstram dificuldades em compreender essa integração do espaço geográfico.

Esse pensamento é resultado, também, de como se deu a sistematização e construção da ciência geográfica. Francisco Mendonça (2014), no seu livro “Geografia Física: Geografia Humana?”, traz reflexões sobre o papel e a importância de compreender a natureza dentro da Geografia, ou seja, de estudar a natureza como ciência humana dentro da Geografia. Para o autor, a Geografia é a única das ciências humanas a estudar os aspectos físicos do espaço, o que leva a existência dessa dificuldade epistemológica e metodológica da ciência, principalmente, porque ela é proliferada pelos trabalhos atuais que realçam uma dicotomia física versus humana. Entretanto, para ele é necessário afirmar e continuar-se a trabalhar pela unicidade do pensamento geográfico.

Nesse contexto, de reflexões teóricas e referenciais, é fundamental destacar que Mendonça (2014) e Porto-Gonçalves (2016), no âmbito teórico-conceitual da Geografia, além de Castellar (2018) e Morais (2011), no âmbito do ensino de Geografia, percebem a ciência geográfica, assim como o conceito de natureza e as questões ambientais: numa perspectiva que integra Geografia Física e Humana; natureza e sociedade; componentes físico-naturais e sociais.

Apontamos a dicotomia da ciência geográfica em nossa pesquisa, pois acreditamos que ela reflete na dinâmica da Geografia Escolar e acaba não só por não contribuir no processo de ensino e aprendizagem, como por se tornar uma das responsáveis pelo impedimento de uma aprendizagem mais significativa dos conteúdos geográficos.

Outra problemática importante nesse trabalho é sobre o uso de metodologias, práticas e instrumentos de pesquisa e ensino, que permeiam o debate acadêmico, juntamente com as indagações que as pesquisas e os projetos associados à pesquisadora levantaram, até o momento, sobre o papel do professor na mediação de seus conhecimentos teórico-metodológicos acerca de determinado conteúdo geográfico em suas aulas e, conseqüentemente, no desenvolvimento dos trabalhos de campo.

Com isso, surgiram os primeiros questionamentos da autora em relação às várias problemáticas envoltas no trabalho de campo, através de algumas indagações: quais as perspectivas de trabalhos de campo na atualidade? Qual a compreensão dos

professores sobre os trabalhos de campo em Geografia? De que maneira eles encaminham essas metodologias em suas aulas? O que pode favorecer o desenvolvimento da aprendizagem durante sua execução? Que elementos deveriam compor essa metodologia a fim de colaborar para o desenvolvimento da aprendizagem geográfica? Qual o papel do estudante e do professor durante o desenvolvimento dessa metodologia?

Ao acreditar na importância desses questionamentos ao pensarmos nas contribuições possíveis para o desenvolvimento efetivo e de qualidade dos trabalhos de campo na Educação Básica, com vistas a construção de conhecimentos geográficos, temos como objetivo geral dessa pesquisa o de analisar o desenvolvimento dos trabalhos de campo na Geografia Escolar, com base no processo de ensino e aprendizagem que potencialize a formação do pensamento geográfico. Ademais, como desdobramentos do objetivo geral, têm-se os seguintes objetivos específicos:

- Analisar a historicidade e a produção bibliográfica sobre trabalho de campo na Geografia, com ênfase no que vem sendo produzido nas teses e dissertações dos Programas de Pós-graduação, na área do Ensino de Geografia do Brasil;
- Investigar o papel do estudante e do professor de Geografia no desenvolvimento dos trabalhos de campo, para que essa metodologia favoreça a aprendizagem, o desenvolvimento e a construção de novos conhecimentos por parte do estudante;
- Apresentar bases de conhecimento cognitivo e de aprendizagem escolar que devem ser mobilizadas em trabalhos de campo com vistas ao favorecimento da aprendizagem escolar;
- Apontar o trabalho de campo como potencializador da aprendizagem geográfica no âmbito da Educação Básica na perspectiva de aula de Geografia.

Ao considerar os apontamentos apresentados através da trajetória acadêmica da autora, somando as análises dos levantamentos atuais sobre os trabalhos de campo no ensino de Geografia, percebemos que poucas são as pesquisas que tratam sobre a temática como foco principal da problemática científica. Além disso, em muitas pesquisas, os trabalhos de campo servem apenas como roteiro ou como momento para a pesquisa de campo e muito pouco se analisa da prática em si.

Essas problemáticas alertam que o trabalho de campo, portanto, não deve ser visto apenas como um fim em si mesmo, mas sim como um processo que não termina

quando o campo acaba. E, no caso dessa pesquisa, referimo-nos ao processo de ensino e aprendizagem geográfico. Também apontamos que os trabalhos de campo são exemplos de metodologias que colaboram para aproximar os conteúdos à realidade do estudante, uma vez que a aprendizagem pode ser potencializada quando desenvolvida nos espaços cotidianos dos estudantes, como nos arredores da escola e/ou do bairro. Dessa forma, também foi importante pensar o papel do professor no desenvolvimento dos trabalhos de campo e quais os conhecimentos docentes necessários para a formação da aprendizagem.

Tais questões, advindas também da revisão bibliográfica e do levantamento de periódico, teses e dissertações, são pontos fundamentais para pensarmos teórico e metodologicamente os caminhos da presente pesquisa. Em linhas gerais, os referenciais principais dessa pesquisa baseiam-se no âmbito dos aspectos teórico-metodológicos dos trabalhos de campo na Geografia, antes mesmo de sua sistematização, até os dias atuais. Neste sentido, considera-se importantes os trabalhos de Alentejano e Rocha (2006), Lacoste (2006), Serpa (2006), Baitz (2006), Carneiro (2009), Compiani e Carneiro (1993), Pires do Rio (2011), Sacramento (2018), entre outros.

Isto porque entendemos o trabalho de campo como um legado da própria ciência geográfica na medida em que ele é parte do método científico durante o desenvolvimento das pesquisas e da construção das bases teóricas dessa ciência, historicamente falando. Por isso, também é importante a análise dos trabalhos de Humboldt (1979), Ritter (1979), Suertegaray (2002) e Capel (1981a, 1981b) sobre as concepções dessas práticas ao longo da construção do conhecimento geográfico e nos métodos das ciências sociais e naturais. Da mesma maneira, Francisc Ferrer i Gràrdia e de Elisée Reclus, (RADTKE, 2017) são importantes na inserção dessas primeiras práticas voltadas, especificamente, para o Ensino Básico.

Portanto, o trabalho de campo esteve sempre ligado à produção do conhecimento geográfico e, por isso, não deveria ser diferente no processo de ensino e aprendizagem que é responsável pela construção do conhecimento na Geografia Escolar. Apesar do aparecimento do serviço de acumulação privada de uma Geografia do turismo, como alerta Alentejano e Rocha-Leão (2006), o trabalho de campo não se tornará um instrumento banalizado se o pesquisador não renunciar à mediação entre teoria e prática, juntamente com o olhar crítico e transformador da realidade.

Para tanto, conforme Serpa (2006), Alentejano e Rocha-Leão (2006) e Lacoste (2006), o trabalho de campo precisa mediar teoria e prática, seja reconhecendo uma abordagem teórico-metodológica, seja na relação entre teoria geográfica, pesquisa e ensino. Desse modo, é necessário entender o que trazem as pesquisas voltadas ao processo de ensino e aprendizagem geográfico e suas articulações com os trabalhos de campo.

É nesse sentido que se fazem necessárias as discussões referentes aos trabalhos de Demo (2006, 2007), para pensar no diálogo entre pesquisa e ensino, de Shulman (2014) e Libâneo (1994, 2015), para pensar o ensino e os conhecimentos docentes, de Cavalcanti (1998, 2010, 2011), Callai (2010) e Castellar (2010), para pensar o processo de ensino e aprendizagem em Geografia, além de Moraes (2011) e Castellar (2018), para pensar o ensino das temáticas físico-naturais na Geografia. Ademais, Vigostky (1984, 2010, 2016) faz-se necessário para que se discuta sobre desenvolvimento, aprendizagem e formação de conceitos e, também, é preciso atentar para Cavalcanti (2005) e Couto (2006, 2009, 2010), a fim de uma releitura geográfica das teorias vigostkianas.

Os referenciais são base para reafirmar que, quando se desenvolve trabalhos de campo na perspectiva do ensino e da pesquisa em Geografia na Educação Básica, é necessário preocupar-se com a formação de conceitos geográficos, com conteúdos contextualizados, com o desenvolvimento de operações cognitivas como observação, comparação, formulação de hipóteses, generalização, resolução de problemas e síntese. Nesse sentido, pensar o processo de ensino e aprendizagem é fazer da pesquisa um ambiente didático cotidiano para o professor e para estudante (DEMO, 2007). Ensinar pela pesquisa significa conceber o estudante como agente ativo do seu próprio processo formativo. É preciso instigar o estudante para a tomada de iniciativa, para que ele crie interpretações próprias, elabore questionamentos e não imite simplesmente. Os trabalhos de campo que proporcionam esses momentos podem auxiliar o docente que visa potencializar esse “olhar geográfico” e investigativo no estudante.

Concomitantemente, outro aspecto fundamental é o de contextualizar o lugar e o papel da escola. Acreditamos que, conforme Callai (2005) afirma, não se deve compreender a escola como um lugar que apenas cumpre com os conteúdos curriculares, mas que desenvolva atividades para tornar o estudante um sujeito capaz de conhecer para mudar. É nesse sentido que a autora apresenta a leitura de mundo

como algo fundamental e de exercício da cidadania, pois “fazer a leitura do mundo [...] é fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente” (CALLAI, 2005, p.228).

Uma das formas de realizar essa leitura, segundo a autora, seria através da leitura do espaço. Ao mesmo tempo, compreendemos que, para a realização de uma leitura significativa do espaço geográfico, é importante que o professor relacione o conteúdo a ser trabalhado com a realidade e o cotidiano do estudante. Logo, segundo Cavalcanti (1998, p.129), seria papel da escola trazer o cotidiano do estudante para o seu interior “com o intuito de fazer uma reflexão sobre ele por meio de uma confrontação com o conhecimento científico”.

Compreendemos por leitura de espaço, no ensino de Geografia, a leitura do espaço geográfico, que é algo longe de ser fragmentado. Na verdade, ele é, segundo Milton Santos (2009), um conjunto indissociável de sistemas de

objetos e sistemas de ações, onde os [...] sistemas de objetos e sistemas de ações interagem. De um lado, os sistemas de objetos condicionam a forma como se dão as ações e, de outro lado, o sistema de ações leva à criação de objetos novos ou se realiza sobre objetos preexistentes. É assim que o espaço encontra a sua dinâmica e se transforma. (SANTOS, 2009, p.63)

Dessa maneira, o professor de Geografia precisa encontrar meios que possibilitem a construção de conhecimentos geográficos. A leitura, interpretação e análise do espaço geográfico pelo estudante são fundamentais para a construção da aprendizagem. Logo, o trabalho com o conhecimento teórico e o conhecimento pedagógico merece destaque dentro da pesquisa e dentro dos trabalhos de campo. Esses conhecimentos trabalhados de forma integrada e dialógica materializam o que denominamos por Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC), desenvolvido por Lee Shulman (2014).

É por isso que, desenvolvemos nossas análises teórico-metodológicas a partir da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski - teoria que compreende o ser humano como um sujeito histórico e cultural, capaz de se desenvolver por meio da interação com a cultura, sendo ao mesmo tempo modificador e modificado pelo meio em que vive – onde nos embasamos para, entre outras coisas, salientar que os trabalhos de campo como metodologias voltadas à pesquisa acadêmica são construídos e desenvolvidos com objetivos diferentes daqueles realizadas na escola, ou seja, voltados à Geografia Escolar.

Entretanto, existem problemáticas comuns a elas, da mesma forma que existem princípios fundamentais para o seu desenvolvimento com qualidade. Por isso, a presente pesquisa é assentada em referenciais de ambas as áreas, pois consideramos o diálogo entre tais conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento dos trabalhos de campo preocupados com a pesquisa e o ensino.

Visamos aprofundar esse diálogo, pois, no âmbito da pesquisa, existem vários referenciais que tratam sobre a importância do trabalho de campo nos estudos acadêmicos, mas poucos os que aprofundam essas discussões no âmbito da Educação Básica. Pensar os trabalhos de campo para o ensino escolar significa pensar nas teorias da aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo do estudante. Para avançar em torno dessa compreensão, é importante destacar que desenvolvimento e aprendizagem estão interligados, mas não são sinônimos. Para Vigotski (1984), a relação entre desenvolvimento e aprendizagem é complexa. Entretanto, é fato que o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo que colabora para o desenvolvimento e a formação de conceitos por parte do estudante.

Apesar de contar com uma série de outras habilidades, que o estudante desenvolve ao longo da vida, a formação de conceitos tem papel fundamental para o processo de aprendizagem. Para a construção de conceitos geográficos na escola, é necessário que o professor medeie os conceitos cotidianos do estudante e os conceitos científicos que serão trabalhados. Esses conceitos serão generalizados e ressignificados pelo estudante no processo que chamamos de aprendizagem significativa.

Ao considerarmos a Escola como um lugar que desenvolve no estudante a capacidade de interpretar e analisar o espaço em que vive, fazendo-o perceber que é agente transformador de sua própria realidade, percebemos que se fazem necessárias as discussões referentes aos conhecimentos docentes e a formação de conceitos nas aulas de Geografia. Mais especificamente, no desenvolvimento dos trabalhos de campo no âmbito da Geografia Escolar, uma vez que o conjunto dessas reflexões estrutura a construção desse trabalho. Logo, consideramos que é imprescindível existir nos trabalhos de campo, assim como em qualquer aula de Geografia, a assimilação consciente dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas e operativas dos estudantes para o processo de ensino e aprendizagem escolar seja realmente efetivo.

Portanto, defendemos a tese de que conceber os trabalhos de campo como aula na Geografia Escolar, assentada na teoria histórico-cultural, permite superar a perspectiva tradicional dos trabalhos de campo, que têm como foco verificar, ilustrar ou comprovar o que é tratado em sala de aula, para transformá-lo em um processo de construção de conhecimentos, no qual os estudantes são concebidos como sujeitos de sua aprendizagem, em prol da formação do pensamento geográfico.

Ao conceber os trabalhos de campo como aula significa desenvolvê-los considerando as teorias de desenvolvimento e aprendizagem em idade escolar. O seu desenvolvimento, nessa concepção, requer do professor a mobilização de conhecimentos didáticos do conteúdo que favoreçam uma aprendizagem mais significativa ao estudante. Consideramos aula de Geografia todo o momento em que o ensino geográfico se concretiza, devendo o professor desenvolver todas as dinâmicas necessárias para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra, com vistas à construção do pensamento geográfico. Com esse entendimento é possível superar a perspectiva tradicional dos trabalhos de campo.

Concebemos essa metodologia dessa forma, pois eles preveem formas didáticas organizadas e dirigidas de forma direta ou indireta pelo professor, tendo em vista a realização do ensino e aprendizagem conforme a definição de aula dada por Libâneo (1994). Contudo, o seu desenvolvimento vai além da sala de aula e não termina quando voltamos a ela.

Um exemplo disso é que os trabalhos de campo, na perspectiva da pesquisa acadêmica, são considerados como procedimentos metodológicos enquanto os trabalhos de campo, para o ensino escolar, precisam ser concebidos na perspectiva de aula para que seu desenvolvimento tenha significado formativo. Assim, os trabalhos de campo não são sinônimos de aula (nem tampouco os denominaremos como aula de campo), pois os consideramos metodologias de ensino e pesquisa que, numa perspectiva de aula, devem preocupar-se com as exigências dessa referida prática escolar.

Nesse sentido, visamos uma pesquisa de abordagem qualitativa. Compreendemos que a metodologia escolhida para a pesquisa, assim como seus instrumentos, reflete o sujeito que a faz, pois o pesquisador precisa construir sua opção teórica e metodológica. A pesquisa qualitativa como abordagem metodológica, segundo Chizzotti (2006, p.26), não apresenta um padrão único porque “a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do

pesquisador – sua concepção, seus valores, seus objetivos”. E, além disso, uma pesquisa qualitativa não implica na inexistência de dados e informações na forma quantitativa, pois eles podem ser acessados desde que sejam significativos para o contexto da pesquisa.

Ao trabalhar a relação entre Geografia e pesquisa qualitativa, em que a “realidade geográfica deixa de ser vista apenas pelo lado da observação e descrição e passe a ser interpretada por outras técnicas de pesquisa”, entendemos que ambas as abordagens, quantitativa e qualitativa, são importantes recursos na pesquisa, pois “[...] uma não exclui a outra. O importante é a definição, pelo pesquisador, dos instrumentos (as técnicas) a serem utilizados para responder às indagações propostas em consonância com o método de interpretação” (PESSÔA, 2012, p.8).

Como procedimentos metodológicos, tratados numa abordagem qualitativa, têm-se a revisão bibliográfica, o levantamento de periódicos, de teses e dissertações sobre os trabalhos de campo no ensino de Geografia, revisão bibliográfica sobre diferentes assuntos que integram a temática da tese, além da realização de questionários, entrevistas semiestruturadas e reuniões online com os professores de Geografia selecionados previamente.

O objetivo dos questionários e das entrevistas é o de levantar informações sobre como são desenvolvidos os trabalhos de campo em suas aulas, verificando quais as perspectivas dos docentes e, por conseguinte, o que entendem como essencial para e durante o desenvolvimento desta metodologia. Os questionários, como primeiro dos instrumentos metodológicos de pesquisa, servirão para coleta de informações mais gerais, como formação acadêmica e, também, para saber quais dias serão disponibilizados para o desenvolvimento da pesquisa e para a realização das entrevistas semiestruturadas.

Já em relação ao recorte da pesquisa, temos, especificamente, professores efetivos (concursados) da Rede Municipal de Educação de Goiânia que tenham formação específica em Licenciatura em Geografia e trabalhem com os anos finais do Ensino Fundamental. A escolha por professores da segunda fase do Ensino Fundamental é devido à formação específica na área de Geografia, assim como a escolha pelos efetivos é devido a maior chance de não ocorrerem mudanças ou trocas de escolas, o que poderia acarretar problemas burocráticos na continuação da pesquisa.

O recorte foi de um professor, especificamente, de cada coordenadoria de educação de Goiânia. A cidade possui cinco Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), que são: CRE Brasil Di Ramos Caiado; CRE Maria Helena Batista Bretas; CRE Central; Jarbas Jayme e CRE Maria Thomé Neto. Totalizam-se, assim, cinco professores participantes da pesquisa. E, ao objetivar uma maior participação dos professores, devido à perspectiva de pesquisa colaborativa, trabalhamos com os professores participantes do Laboratório de Estudos e Pesquisa em Educação Geográfica (LEPEG), visto que eles desenvolvem, ou desenvolveram, suas pesquisas no laboratório. Outra razão motivadora dessa escolha metodológica é que tais professores são, ou eram, integrantes de grupos de pesquisas e apresentam disponibilidade para atividades mais prolongadas, além de possuírem experiências em pesquisas do tipo colaborativas, graças às atividades já desenvolvidas pelo grupo de docentes.

Dessa forma, o presente trabalho estrutura-se em quatro seções principais. A primeira tem como foco as discussões teórico-metodológicas sobre a importância dos trabalhos de campo, tanto para a construção e sistematização da ciência geográfica quanto para o ensino e a pesquisa em Geografia nas produções atuais. Para conhecer o panorama atual das pesquisas acadêmicas sobre trabalho de campo no âmbito do ensino de Geografia, realizou-se um levantamento de teses e dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Geografia no Brasil. O levantamento foi realizado na base de dados disponibilizadas pelo Núcleo de Pesquisa sobre Currículo, Ensino e Formação de Professores em Geografia (NUCEF) e pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Geografia, Ensino e Ambiente (NúcleoGEA). O NUCEF apresentou esses dados até o ano de 2015 e o NúcleoGEA, além de completar alguns dados até 2015, atualizou o levantamento até o ano de 2018. Para complementar a pesquisa, foi realizado o levantamento bibliográfico a partir da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Em virtude desses dados não estarem setorizados por áreas do conhecimento, esse levantamento abarcou várias etapas.

Com o levantamento, foi possível perceber que existem várias perspectivas de trabalhos de campo e fragilidades no que se refere aos seus objetivos e concepções, sejam elas no âmbito da pesquisa acadêmica, ensino acadêmico e ensino básico. Nos levantamentos realizados até o momento, não foi encontrada, por exemplo, nenhuma tese sobre trabalhos de campo no ensino de Geografia e poucas dissertações que possuem enfoque para essas metodologias, ou seja, que realizam de fato uma análise

aprofundada sobre os trabalhos de campo para além do detalhamento de opção metodológica escolhida pelo pesquisador em sua pesquisa.

Na observação desses referenciais, ressaltamos a falta de análise dos trabalhos de campos nas pesquisas geográficas atuais; o papel da teoria e prática; relação pesquisa e ensino; além das dicotomias geográficas que refletem o desenvolvimento desta metodologia. Esses procedimentos metodológicos, que se referem aos aportes teóricos, orientam a pesquisa e os seus próximos passos: o campo, a análise dos dados e os resultados.

Na segunda seção, objetivamos apresentar os participantes da pesquisa no que tange seu perfil profissional, assim como a relação que estabelecem com os trabalhos de campo na atuação docente no âmbito da Educação Básica, e na formação inicial na esfera do curso de graduação em Geografia cursado. Objetivamos compreender como a formação inicial contribuiu e influenciou na perspectiva dos trabalhos de campo desenvolvidos pelos professores na Educação Básica e em que medida nossa abordagem pode potencializar a superação de possíveis desafios na formação e na atuação desses docentes. Para isso, foram analisadas as informações coletadas mediante a aplicação de questionários e de entrevistas semiestruturadas juntos aos cinco professores de Geografia participantes dessa pesquisa.

A partir das análises dessas entrevistas e com alguns resultados em mãos, foi pensada a realização de oficinas didáticas, que, entretanto, foram canceladas devido ao momento pandêmico que ocorreu entre 2020 e 2022. Assim, na seção três, apresentamos os resultados das atividades desenvolvidas no final de 2020 por meio da realização de uma reunião online com todos os professores participantes da pesquisa. O objetivo da reunião era que os professores construíssem uma proposta de trabalho de campo e a apresentassem em forma de sistema conceitual. Para isso, sugerimos a seguinte proposta: Se a sua escola lhe pedisse para realizar um trabalho de campo, que tema e/ou conteúdo você trabalharia? Como você desenvolveria esse trabalho de campo? Com isso, objetivamos apresentar e analisar os sistemas conceituais sobre trabalho de campo construídos pelos professores participantes da pesquisa.

Na quarta seção, objetivamos analisar os trabalhos de campo no âmbito da Geografia Escolar através de referenciais teórico-metodológicos sobre desenvolvimento, aprendizagem e construção de conceitos com base nas teorias de Vigotski, assentadas na teoria histórico-cultural, e, também, do papel da formação

docente nesse contexto, a fim de apresentar a perspectiva de aula dos trabalhos de campo como ideal para o processo de ensino e aprendizagem de qualidade na Educação Básica. Por fim, elaborou-se um sistema conceitual sobre o desenvolvimento dos trabalhos de campo na perspectiva de aula a partir do que entendemos ser fundamental para o seu desenvolvimento.

2 - OS TRABALHOS DE CAMPO NO ENSINO E NA PESQUISA EM GEOGRAFIA: UM PANORAMA HISTÓRICO E ATUAL

Nesta seção, objetivamos destacar a importância dos trabalhos de campo para o ensino e para a pesquisa em Geografia ao longo da historicidade dessa ciência, incluindo as pesquisas acadêmicas mais atuais, sejam elas voltadas à Educação Básica ou ao Ensino Superior. Acreditamos que os trabalhos de campo devam estar assentados na perspectiva de que seu desenvolvimento deve proporcionar a construção de conhecimentos geográficos fundamentais ao estudante. Para isso, é necessário compreender como essa metodologia se transformou ao longo do tempo, em perspectivas diferentes, com objetivos diferentes e conduzidas por sujeitos diferentes. Assim, é preciso refletir sobre os indispensáveis conhecimentos que foram construídos ao longo da historicidade dos trabalhos de campo e a maneira como eles vêm sendo desenvolvidos atualmente, a fim de avançarmos teórico-metodologicamente e contribuirmos para um melhor desenvolvimento dessa metodologia para o ensino de Geografia.

Para encaminhar essa discussão, organizamos essa seção em três partes. Na primeira, vislumbrou-se a necessidade de reconhecer a historicidade dos trabalhos de campo na Geografia, situando-os antes e após a sistematização desse conhecimento científico, evidenciando suas finalidades e sua valorização de acordo com diferentes momentos da história. Reconhecer esse caminho, seus avanços, desafios e fragilidades é importante para compreendermos como os trabalhos de campo foram concebidos no interior das pesquisas geográficas, tanto aquelas desenvolvidas em períodos anteriores quanto as produzidas atualmente. Sendo assim, buscaremos analisar e refletir sobre o que dizem a historicidade e os métodos dessa ciência sobre os trabalhos de campo em Geografia.

Já no segundo momento, levantamos, analisamos e apresentamos um recorte dos principais assuntos emergentes quando se trata da temática dos trabalhos de campo, seja no ensino ou na pesquisa, visto que analisar esses temas é importante para se compreender as potencialidades e fragilidades no que diz respeito aos trabalhos de campo no ensino de Geografia. Como resultado, encontram-se discussões assentadas na relação teoria e prática, teoria e método, (ALENTEJANO e ROCHA-LEÃO, 2006; SERPA, 2006), pesquisa e ensino (DEMO, 2007), indissociabilidade entre componentes físico-naturais e sociais do espaço geográfico

(MORAIS, 2011), articulação das escalas locais e globais (LACOSTE, 2006; KAYSER, 2006), da possibilidade de trabalho com o lugar (CAVALCANTI, 2010; CALLAI, 2010), e a necessidade da construção de conhecimentos geográficos (ALENTEJANO E ROCHA-LEÃO, 2006; KAYSER, 2006; SOUZA, 2009; MORAIS e LIMA, 2018; BORGES, 2018; SACRAMENTO e SOUZA, 2018). Algumas dessas discussões já são bastante conhecidas, quando se discute os trabalhos de campo, mas outras parecem negligenciadas em muitos trabalhos de campo para o ensino e para as pesquisas geográficas. Logo, pretendemos analisar e apresentar sobre o que diz nosso referencial teórico-metodológico sobre os trabalhos de campo no ensino e na pesquisa em Geografia.

E, por fim, visando compreender o que vem sendo trabalhado sobre a temática no nível da pós-graduação em Geografia, buscamos pesquisar e analisar sobre o que dizem as pesquisas acadêmicas sobre trabalho de campo no ensino de Geografia no Brasil. Assim, através de uma técnica de pesquisa denominada Estado do Conhecimento (ROMANOVSKI e ENS, 2006), criou-se um panorama do que, e de como, vem sendo trabalhada essa temática em teses e dissertações brasileiras, pelos programas de pós-graduação em Geografia do país. Para isso, foram analisados 15 trabalhos (14 dissertações e 1 tese), onde buscou-se entender o contexto e as perspectivas apresentados pelos autores para o desenvolvimento, proposta e/ou análise dos trabalhos de campo realizados em suas respectivas pesquisas de mestrado ou doutorado a partir da leitura do resumo, palavras-chave, sumário e introdução.

2.1 A historicidade e os métodos geográficos sobre os trabalhos de campo em Geografia

A ciência geográfica sempre contou com a tradição dos trabalhos de campo, dos quais se utilizavam as observações necessárias para estruturar as bases dos seus estudos. Realidade não tão diferente da atual, visto que os trabalhos de campo ainda são atividades importantes e bastante utilizadas nos estudos geográficos, embora possam apresentar objetivos, instrumentos e aportes teórico-metodológicos diferentes daqueles utilizados por Humboldt e Ritter em suas viagens continentais.

Os objetivos eram outros. O próprio objeto de estudo dessa ciência foi percebido de forma diferente no decorrer das décadas, inclusive na consolidação da

Geografia enquanto ciência. Entretanto, o trabalho de campo continuou sendo uma metodologia fundamental em diversas pesquisas geográficas, constituindo-se, algumas vezes, como o próprio método de pesquisa em Geografia.

Moraes (1989), ao tratar sobre a particularidade histórica da Alemanha na gênese da sistematização geográfica, nos apresenta Humboldt e Ritter como pensadores que dão impulso inicial a esse processo de sistematização. Embora esses autores sejam considerados responsáveis pela institucionalização da Geografia, a historicidade dessa ciência, bem como dos trabalhos de campo, não se inicia nesse momento.

Ruy Moreira (2009) aponta que a Geografia que nós conhecemos na atualidade teve início no século XX, mas que Estrabão (64 a.C) seria o criador da Geografia. Em suas obras, Estrabão descreve a cultura e os aspectos geográficos da época, valorizando os temas sobre o homem, a terra, a vida e a felicidade. Esses temas, para ele, tramam as relações existentes nos modos de vida no espaço e no tempo. Sendo assim, para o autor, a Geografia existia antes mesmo de sua sistematização.

Na Antiguidade a Geografia existia a partir dos viajantes que observavam e exploravam a Terra. Sobre esse assunto, poderíamos adentrar em várias épocas da história e refletir sobre a construção dessa ciência e o papel dos trabalhos de campo na produção do conhecimento geográfico, mas acreditamos que outros referenciais, como Sousa Neto (2001) e Ruy Moreira (2009; 2007), já fizeram isso de forma evidente.

No Brasil, Sousa Neto (2001) nos alerta sobre a necessidade de reconhecer a história da ciência geográfica anteriormente a sua sistematização, junto à implementação dos cursos de Geografia na Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e na Universidade do Brasil, em 1935, além da criação da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), em 1934, e do Conselho Nacional de Geografia/Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (CNG/IBGE) em 1937.

Ao tratar a Geografia, considerando como ponto de partida a sua institucionalização, cria-se a falsa ideia de que não existe uma história da Geografia anterior a década de 1930 no Brasil, visto que anteriormente a esse período não havia cursos superiores institucionalizados no país. Para esse autor, “fazer uma história do pensamento geográfico com o fim de discutir a história de uma ciência sem existência antes de 1930 implicava o mesmo que negar a existência de uma história da ciência nessa área” (SOUSA NETO, 2001. p. 121).

É neste sentido que, segundo o autor, é importante tentar estabelecer uma história da Geografia no Brasil que considere “como geógrafos e instituições científicas aqueles que, em função de não haver aqui uma geografia-ciência, foram vistos como esforçados diletantes e compondo associações folhetinescas” (SOUSA NETO, 2001. p. 134). Dessa forma, os trabalhos desenvolvidos anteriormente a sistematização da Geografia e a sua importância dentro da historicidade desta ciência são reconhecidos.

Apesar de reconhecer a importância dos viajantes na perpetuação dos trabalhos de campo como meios de observações e descobertas, destacamos a importância de dois estudiosos que marcam a relação, de forma mais direta, entre a Geografia – desde o processo de sistematização até a atualidade – com os trabalhos de campo enquanto metodologia de pesquisa, ou seja, como momentos para além da mera observação contemplativa. São eles Humboldt e Ritter, pensadores clássicos da Geografia com vínculo histórico reconhecido com a ciência geográfica e, também, com a sua sistematização.

Alexander Von Humboldt, considerado o pai da Geografia Moderna, foi um importante influenciador das ideias geográficas da sua época e que são, até hoje, analisadas por muitos geógrafos que buscam entender a epistemologia dessa ciência. Já Karl Ritter é reconhecido por centrar suas atenções com mais ênfase ao Homem do que a Terra, isto por causa de sua formação mais filosófica, ressaltando que a Filosofia e as Ciências Humanas ganharam força com a invasão napoleônica, gerida por uma reação nacionalista. Entretanto, Ritter tinha essa característica, sobretudo, devido a sua profissão e dedicação voltadas ao ensino de Geografia e à formação de profissionais na área (CAPEL, 1981).

Capel (1981) apresenta aspectos do método comparativo, utilizado por Humboldt em suas investigações, como um passo decisivo para a sistematização da Geografia. O uso das comparações universais foi considerado como a mais importante contribuição desse estudioso. Com seus conhecimentos dos métodos de anatomia comparada, Humboldt considerava a perspectiva histórica em suas investigações e comparações. Ele teria sido Influenciado por Georg Forster, o qual comparava paisagens alemãs, inglesas e francesas.

O método comparativo de Humboldt, devido às circunstâncias da época, era praticado através de grandes viagens exploratórias, as quais visavam à observação de diferentes paisagens do globo. Por conseguinte, os dados gerados ali seriam

comparados e analisados conforme suas características, considerando suas similaridades ou seus aspectos únicos.

Humboldt (1979), em seu texto sobre a descrição física do mundo, apresenta uma Geografia Física preocupada em investigar as regularidades dos fenômenos dentro de suas aparentes variações por meio do exercício do pensamento combinado com as observações.

Da mesma forma, Ritter não visualizava suas propostas metodológicas separadamente das observações em campo. Como exemplo, Capel (1981) apresenta as cinco regras fundamentais do método científico-geográfico de Ritter que, segundo o autor, tinha como preocupação promover a ciência geográfica ao mesmo tempo em que se esforçava para introduzi-la em um método.

Essas regras, de forma simplificada, estão relacionadas aos seguintes aspectos: a primeira é sobre ser necessário atuar de observação em observação, e não ir a campo já com uma hipótese ou opinião formada. Isso porque, para Ritter, é da observação que advêm os dados científicos, sejam eles de caráter geográfico ou natural. Já a segunda regra consiste em começar pelo que é simples e secundário em direção aos processos mais complexos e primários. Assim como, na terceira regra, aponta-se os benefícios de reagrupar as coisas semelhantes, a fim de facilitar o manejo e a análise dos dados. Já a quarta e quinta são, respectivamente, sobre a importância de esforçar-se para situar os fatos no seu contexto histórico e priorizar a intensidade de um fenômeno ao invés de sua extensão territorial. (CAPEL, 1981)

Ritter (1979) acreditava em uma Geografia que, além de classificar e descrever, se preocupasse com as relações e as leis gerais que, justamente, podiam convertê-la em uma ciência. Dessa forma, através das suas cinco leis, podemos perceber que os trabalhos de campo, intrinsicamente ligados ao ato de observar, também são reavaliados e saem de uma posição mais tradicional, onde serviam apenas para classificar e descrever as paisagens.

Dessa forma, percebe-se a preocupação dos dois estudiosos em gerar um conhecimento efetivo dos espaços observados da Terra, que sempre foi a preocupação da humanidade, ainda mais para a época. Segundo Moraes (1989), essa consciência mundializada foi o patamar fundamental da sistematização geográfica, a qual foi possível também pela ajuda da expansão marítima e dos descobrimentos, por exemplo, que tiveram papel fundamental e ativo no processo de transição do Feudalismo para o Capitalismo.

Essa preocupação e busca pelo conhecimento teórico estava ligada, muitas vezes, ao conhecimento exploratório dos trabalhos de campo. Tanto Humboldt quanto Ritter, assim como outros estudiosos, realizavam viagens na Europa, e inclusive na América, para aprofundar seus estudos.

Ainda, segundo Moraes (1989, p.20) a Geografia enquanto disciplina se articulava na “busca pela relação teórica entre a unidade da superfície terrestre e a diversidade dos lugares”, mas, para que a Geografia moderna viesse a ser formulada, era necessária uma progressão de ideias, ou seja, uma discussão referendada em um pensamento filosófico e científico. Entende-se, portanto, as contribuições de Humboldt e Ritter nesse sentido de superação da Geografia, que foi possível através do desenvolvimento de categorias e leis teóricas embasadas nas experiências em campo.

Nos referenciais geográficos atuais, existe a defesa e o reconhecimento do trabalho de campo como metodologia eficiente na produção da ciência geográfica e, em alguns, na prática de ensino em Geografia. Por isso, faz-se necessário apresentar e entender o papel dos trabalhos de campo na construção da Geografia enquanto ciência, visto que as informações e dados coletados pelos viajantes não serviram somente de base para a construção do conhecimento geográfico, mas também para o próprio entendimento do que concebemos como trabalho de campo em Geografia na atualidade.

Todavia, não foram em todos os tempos da historicidade geográfica que os trabalhos de campos tiveram sua devida valorização. Todos esses momentos históricos, que retratam a importância dos trabalhos de campo na Geografia, quase se perderam em determinado tempo histórico, pois foram desvalorizados nas práticas geográficas, a partir dos anos 1970, devido à hegemonia da Geografia Teorético-Quantitativa “sob o argumento de que as tecnologias da informação e os modelos matemáticos seriam instrumentos mais adequados para a investigação da realidade” (ALENTEJANO e ROCHA-LEÃO, 2006, p. 55).

A Geografia Teorético-Quantitativa sofreu forte influência da Filosofia Positivista. Esta corrente foi conhecida por trazer profundas modificações teóricas e metodológicas nas ciências e no emprego maciço das técnicas matemático-estatísticas, tanto na Geografia como em outras áreas; logo, os trabalhos de campo foram dando espaço a outras formas de manipulação das informações e dados, como através do uso de novas técnicas e de instrumentos mais sofisticados.

Nesse sentido, sem deixar de considerar a importância dada à época ao princípio de verificabilidade, no qual se propunha uma ciência com métodos apropriados e de critérios rigorosos de avaliação, essa perspectiva buscava que a Geografia, assim como as demais áreas de humanas, se adequasse aos termos positivistas do que seria uma “verdadeira ciência” (CAMARGO e REIS JUNIOR, 2007).

Além dessa perspectiva teórico-metodológica, a Geografia Crítica também apresentou uma crítica ao empirismo geográfico, atingindo diretamente o trabalho de campo. Segundo Alentejano e Rocha-Leão (2006), houve uma

[...] radicalização crítica ao empirismo dominante na Geografia tradicional que levou a uma negação da validade do trabalho de campo como instrumento de construção do pensamento geográfico, em função da ênfase conferida à teoria (Ibidem, 2006, p. 55).

Embora haja períodos da história em que os trabalhos de campo tiveram menor ênfase, eles não se perderam ao longo do tempo; pelo contrário, sua importância na atualidade ganha cada vez mais reconhecimento. Na área do ensino de Geografia, principalmente, o trabalho de campo é fundamental devido as suas contribuições no processo de ensino e aprendizagem do estudante.

Como apontado anteriormente, os trabalhos de campo já foram vistos como o próprio método geográfico, ou seja, não existia Geografia sem trabalho de campo, o que depois passa a ser mais ou menos acreditado em diferentes épocas da história e por diferentes correntes da ciência. Apesar do trabalho de campo ser uma importante metodologia para os geógrafos quando articulado à teoria, compreendemos que não há produção de conhecimento sem método, pois os instrumentos são apenas meios de trabalho. Posto isso, os trabalhos de campo precisam ser explorados numa perspectiva de que não é suficiente um “mero exercício de observação da paisagem, mas partir desta para compreender a dinâmica do espaço geográfico, num processo mediado pelos conceitos geográficos” (ALENTEJANO e ROCHA-LEÃO, 2006, p.57).

Nessa pesquisa, cabem ressaltar a problemática e o papel do método científico no desenvolvimento da metodologia. Suertegaray (2002) apresenta a relação entre alguns métodos e os trabalhos de campo, considerando os diferentes contextos históricos e metodológicos. Para tanto, a autora explica que,

no método positivista, tão conhecido nosso, o campo (realidade concreta) é externo ao sujeito. O conhecimento/a verdade está no objeto, portanto no campo, no que vemos.

No método neo-positivista o campo como realidade empírica é externo ao sujeito. Agora, nesta perspectiva, o campo como realidade externa é uma construção do sujeito (SUERTEGARAY, 2002, p. 2).

Segundo a autora (2018, p.109), o trabalho de campo, na perspectiva teórico/metodológica positiva, é visto como um instrumento técnico que serve para a coleta de dados e informações, admitindo que é o empírico que determina o pensamento.

Já para a dialética, segundo a autora, a pesquisa pressupõe intervenção e, por isso, a “pesquisa de campo” seria o conhecimento construído através da vivência em transformação. Ressalta-se que a Dialética, dessa forma, foi pouco utilizada, especificamente, no campo da Geografia Física. Assim sendo,

no método dialético, o campo como realidade não é externo ao sujeito, o campo é uma extensão do sujeito, como é numa outra escala a ferramenta para trabalhar uma extensão do seu corpo, ou seja, a pesquisa é fruto da interação dialética entre sujeito e objeto (SUERTEGARAY, 2002, p. 2).

A autora segue explicando que, no método dialético,

[...] o objeto reconstrói o sujeito na medida que lhe permite a reflexão, a elaboração, a reformulação e o conhecimento de proposições, ou seja, direciona seu caminho de investigação e a tomada de decisão. Trata-se, portanto, de uma relação dialética de interação onde, ao mesmo tempo que o objeto (investigado) reconstrói o sujeito, é também ele (o objeto) construído/reconstruído pelo sujeito. A construção do conhecimento, então, não está, de um lado, nem no objeto, nem no conhecimento (idealizado) do outro. Surgiria da relação entre eles, ou melhor, resultaria do processo (SUERTEGARAY, 2018, p. 110).

Nesse sentido, a autora pontua que, para desenvolverem-se os trabalhos de campo na pesquisa, é necessário considerar a articulação sujeito e objeto, observador e observado; a reestruturação do sujeito; a articulação de diferentes níveis escalares; e a interpretação da realidade e a reestruturação do objeto.

Ainda se referindo aos diferentes métodos, ela apresenta que,

no método fenomenológico, o campo é a expressão das diferentes leituras do mundo. É o lugar (da observação e da sistematização) do olhar do outro — daí o método fenomenológico dizer da necessidade

de se colocar no lugar de. Negando o positivismo, este método não separa sujeito e objeto. Na compreensão da hermenêutica, o campo é a interação do sujeito no seu caminhar e pensar com o objeto. O sujeito como ponto de partida do conhecimento promove, a partir de sua vivência, a ação que desencadeia o processo de conhecimento e (re)construção do mundo (SUERTEGARAY, 2002, p. 2).

A autora também salienta que os diferentes métodos encaminham formas diferenciadas de pesquisa e elas, por sua vez, irão expressar diferentes Geografias. Ainda nessa direção, consideram-se quatro pressupostos do trabalho de campo, de acordo com Serpa (2006), o qual trata justamente sobre teoria, método e a construção do conhecimento geográfico a partir dos trabalhos de campo.

O primeiro pressuposto apresentado por este autor trata da especificidade da Geografia e da produção do conhecimento geográfico nos trabalhos de campo. O segundo circunscreve-se às diversas possibilidades de “recortar”, analisar e conceituar o espaço. O terceiro trata da necessidade de superação das dicotomias e ambiguidades presentes na Geografia. E, por fim, o quarto afirma a inseparabilidade entre teoria e metodologia nos referidos trabalhos de campo, pois, segundo o autor, não se separa os conceitos de sua operacionalização.

Em consequência dessas análises, o autor também ressalta que teoria e método são inseparáveis no trabalho de campo em Geografia, já que ele serve como base para a pesquisa e para a produção do conhecimento geográfico. A teoria e o método se tornam, portanto, elementos integrados na prática de trabalhos de campo. Com isso,

ressaltar a importância do trabalho de campo na Geografia não significa pregar a volta ao empirismo descolado da perspectiva de teorização, ao contrário, conceitos, teorias e procedimentos metodológicos devem constituir uma unidade orgânica e coerente no desenvolvimento dos trabalhos de pesquisa dos geógrafos. (SERPA, 2006, p.21)

Dessa forma, é necessário frisar que, apesar de Humboldt e Ritter serem importantes geógrafos de sua época, seus trabalhos de campos tinham objetivos e, conseqüentemente, metodologias diferentes dos que temos na atualidade. Enquanto para eles era necessário conhecer o globo em sua totalidade e criar leis gerais através da observação da paisagem, é preciso ir além “da leitura funcional das paisagens como procedimento metodológico do trabalho de campo em Geografia, já que nem

sempre a realidade visível esclarece completamente o que de fato acontece no espaço” na atualidade (SERPA, 2006, p.6).

Compreendemos que os trabalhos de campo são empregados de maneiras e em áreas diversas, com objetivos, teorias e métodos diferentes, mas que continuaram relevantes no contexto histórico de todos esses acontecimentos geográficos. O trabalho de campo é uma metodologia que está presente em toda a historicidade da Geografia e que, apesar das transformações ao longo do tempo, não perde – e nem perderá – seu importante papel no desenvolvimento da pesquisa geográfica. Entretanto, cabe destacar que os trabalhos de campo para a pesquisa são diferentes daqueles voltados ao processo de ensino e aprendizagem em Geografia e que, portanto, essa perspectiva precisa ser evidenciada ao longo da pesquisa.

Sendo assim, com base nessa diferença e na importância de compreender os trabalhos de campo como uma metodologia de pesquisa e ensino em Geografia, que numa perspectiva dialética, potencializa o processo de ensino e aprendizagem em Geografia, busca-se apresentar, a seguir, os principais temas e problemáticas encontradas nos principais referenciais teóricos-metodológicos que tratam sobre trabalhos de campo, tanto na pesquisa como no ensino de Geografia, estudados até aqui durante toda a nossa trajetória acadêmica sobre o tema.

2.2 Os trabalhos de campo no ensino e na pesquisa em Geografia

Como apresentado até o momento, o trabalho de campo como metodologia da pesquisa geográfica possui objetivos diferentes dos trabalhos de campo voltados para o processo de ensino e aprendizagem na Geografia Escolar. Entretanto, compreendemos que as duas modalidades precisam ser discutidas, pois o aspecto investigativo e de pesquisa dos trabalhos de campo não podem ser perdidos durante o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na escola.

Nessa perspectiva, primeiramente, faz-se necessário adentrar no âmbito das preocupações existentes sobre os trabalhos de campo nas pesquisas geográficas. Existe, segundo Pires do Rio (2011), ao tratar sobre a temática no âmbito das pesquisas geográficas de nível de pós-graduação, certo abandono dos trabalhos de campo como prática de pesquisa, mas não da sua utilização como prática em si.

Após analisar alguns artigos publicados em periódicos dedicados aos trabalhos de campo, a autora percebe a falta de investigações dessa prática, uma vez que a

maioria se detém apenas a definição de roteiros de observações. Segundo Pires do Rio (2011, p.12, grifo nosso),

Embora represente esforço considerável de didática e sistematização, nenhum daqueles trabalhos apresenta enfrentamento do objeto de pesquisa. Ao contrário, o ponto de partida mobiliza um conjunto de conhecimentos, ferramentas e procedimentos que alimentam narrativas, descrições e roteiros, mas não evidencia que a realização do trabalho de campo comporta a construção do dado de interesse. **Os objetivos e justificativas para sua realização são claros, porém o campo, ao contrário, não é apresentado como parte do conhecimento** para a compreensão nem como experiência de algum modo desconcertante, envolvendo os imponderáveis da vida social que, na perspectiva antropológica, são sempre valorizados.

A autora ainda destaca que as pesquisas frisam a importância dos trabalhos de campo, mas não os dá importância de fato. As teses e dissertações praticamente ignoram os trabalhos de campo quando apenas os mencionam ou utilizam para localização, referência, procedimentos ou lugar de realização das entrevistas, por exemplo. “O como, o porquê e quando se deu a realização não integram os elementos mobilizados para a construção do objeto, ou ainda, o campo em nada contribui para a objetividade da análise”, pois ela é assegurada pelos procedimentos em laboratório (PIRES DO RIO, 2011, p. 12).

Dessa forma, a autora ressalta a importância de recuperar os guias de excursões publicados em anais de evento, não para utilizá-los como dogma, mas sim para ressignificá-los num sentido de (re)construção da pesquisa na Geografia. Assim, para além de valorizar as descobertas feitas, é preciso compreender o que os cientistas fazem.

Outro apontamento da autora refere-se à ausência de pensar o trabalho de campo para a construção do objeto e do conhecimento geográfico, em que, de maneira inconsciente, pressupõe-se que o campo, em si, é a própria Geografia. Além disso, pensar o trabalho de campo como o próprio método da Geografia é ignorar por completo a tradição dessa metodologia em outras áreas das ciências sociais, uma vez que ela não é exclusividade da ciência geográfica.

A autora traz essa reflexão a partir de suas experiências, advindas principalmente da realização de um seminário no Programa de Pós-Graduação da Geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Organizado por ela, o evento tornou possível notar que a maior fragilidade das investigações está na ausência da

explicitação do papel do trabalho campo nas pesquisas de pós-graduação, pois é dada mais atenção aos equipamentos a serem levados ao campo, do que às reflexões e indagações sobre como essa metodologia nos ajuda a conduzir suas investigações.

Assim, considera-se que os trabalhos de campo, ao serem concebidos como tradições e práticas obrigatórias nas pesquisas de Geografia, acabam por perder a sua função e objetividade na pesquisa quando não se preocupam com os aspectos teórico-metodológicos dessa metodologia, o que não é diferente quando se pensa e se desenvolve os trabalhos de campo no âmbito do ensino de Geografia.

Ainda pensando no trabalho de campo na pesquisa, mais especificamente no âmbito das ciências sociais, Winkin (1998) traz algumas reflexões do que acredita ser fundamental para os trabalhos de campo. O primeiro destaque, realizado por esse autor, é a importância da observação, mas não de qualquer observação, e sim de uma observação capaz de ser sistematizável, capaz de compreender, por exemplo, que lugares possuem dinâmicas diferentes em horários diferentes e dias, também, diferentes. Dessa forma, ele indica a elaboração de mapas espaciais e temporais, nos quais o pesquisador observa e investiga um mesmo local ou fenômeno mais de uma vez, elaborando comparações e sistematizações.

Para ele, a observação da vida cotidiana, se for o caso de pesquisa, pode parecer tão banal e gratuita, mas compõe um momento importante se fizermos a relação entre a prática de campo e uma teoria. É preciso, portanto, construir percepções sobre o objeto investigado no trabalho de campo a partir de investimentos teóricos e é isto que se refere ao papel da teoria.

Em consonância com autores como Alentejano e Rocha-Leão (2006), Serpa (2006) e Lacoste (2006), acreditamos que é preciso mediar teoria e prática no trabalho de campo, seja reconhecendo uma abordagem teórico-metodológica, seja na relação entre teoria geográfica, pesquisa e ensino. Aqui, o trabalho de campo seria uma prática indispensável no processo pedagógico, desde que não distanciado da teoria e da pesquisa.

É necessário ressaltar que, quando se trabalha na perspectiva do trabalho de campo no ensino de Geografia, faz-se importante compreender a relação intrínseca desse com a pesquisa. Segundo Demo (2006), a pesquisa é um princípio educativo, ou seja, não existe educador que não seja pesquisador, ao menos não deveria, pois um professor deve sempre buscar novas formas, metodologias e embasamentos teóricos para as suas aulas.

Educar pela pesquisa, para Demo (2007), tem quatro pressupostos fundamentais. O primeiro deles circunscreve-se à convicção dessa perspectiva, ou seja, a de que a pesquisa como princípio educativo é a especificidade mais própria da educação escolar e acadêmica; o segundo é o de que a educação pela pesquisa emprega o questionamento reconstrutivo com qualidade formal e política como um aspecto característico da pesquisa; o terceiro refere à importância de tornar a pesquisa em um ambiente didático cotidiano que seja tanto do professor como do estudante, visando desfazer a ilusão de que a pesquisa é coisa especial e de gente especial; e o quarto é sobre tomar a educação como processo de formação da competência humana histórica.

Dessa forma, o autor explicita que o professor não é o único agente na pesquisa, mas que o estudante também é sujeito desse processo, pois a educação não serve apenas para ensinar, mas, sobretudo, para formar uma autonomia crítica e, também, criativa.

Para evidenciar e exemplificar como esse processo se dá no desenvolvimento da aprendizagem, o autor apresenta alguns passos/momentos para a realização da pesquisa, mas que não podem ser vistos de forma engessada (Quadro 1).

Quadro 1: Passos da pesquisa como princípio educativo segundo Demo, 2007.

Passo Pesquisa 1:	Procurar materiais
	Combater a receita pronta
	Fomentar a iniciativa
Passo Pesquisa 2:	Interpretação própria
	Compreender
	Início da elaboração própria
Passo Pesquisa 3:	Questionamento reconstrutivo
	Pesquisa: elaboração própria

Fonte: Adaptado de Demo (2007).

Elaboração: Radtke (2019).

É importante ressaltar que o autor apresenta essa elaboração como um processo complexo e progressivo, ou seja, cheio de outras tarefas e diálogos em cada subcategoria. Além disso, quando ele afirma que “a maneira mais simples de aprender a aprender, é não imitar” (DEMO, 2007, p.29), nos parece uma síntese desse mesmo quadro: procurar, investigar, interpretar, ter iniciativa, formular questionamentos, para

chegar, finalmente, a uma elaboração própria. Logo, o estudante não imita o professor, ele também se torna sujeito do processo do ensino, desenvolvendo pesquisa.

Em relação ao professor como mediador desse processo, destaca-se que, além de ser pesquisador, é necessário que ele se utilize da pesquisa para ensinar os conteúdos geográficos. Nesse sentido, entendemos que a pesquisa é momento constitutivo dos trabalhos de campo, ou seja, sem pesquisa não há trabalho de campo, ou ao menos não deveria haver. É o que compreendemos quando Demo (2007) afirma que a pesquisa não deve ser desenvolvida apenas nos planejamentos e formações continuadas do professor, ela deve ser princípio para o processo de ensino e aprendizagem e, com isso, princípio para o desenvolvimento dos trabalhos de campo.

Os trabalhos de campo sempre foram reconhecidos como importante ferramenta para a pesquisa e sistematização da ciência geográfica, nos quais as possibilidades investigativas, durante seu desenvolvimento, proporcionam um espaço para trabalhar “o olhar pesquisador” do geógrafo. Portanto, durante o processo de ensino e aprendizagem, essa dinâmica não poderia ser diferente, pois o trabalho de campo torna-se um momento em que “todas as pessoas são convidadas a fazer ciência” (BAITZ, 2006, p. 41), ou seja, fazer pesquisa e aprender através de um olhar geográfico. Assim, não compreendemos como pesquisa somente aquela realizada pelo pesquisador na universidade, mas todo o ato de fazer ciência, mesmo na escola.

No que tange essas reflexões, e da problemática ao nível das pesquisas de pós-graduação que Pires do Rio (2011) aponta, consideramos importante entender que os trabalhos de campo e a pesquisa devem ser vistos, aqui, como processos interligados e inseparáveis, assim como Demo (2007) ressalta. Entretanto, trabalho de campo para a pesquisa geográfica (também denominada Pesquisa de Campo) e o trabalho de campo como procedimento de ensino são considerados processos distintos, com objetivos e perspectivas diferentes, mesmo que alguns procedimentos e preocupações sejam semelhantes.

O trabalho de campo esteve, então, sempre ligado à produção do conhecimento geográfico e, portanto, não deveria ser diferente no processo de ensino e aprendizagem que é responsável por essa construção do conhecimento na Geografia escolar. Dialogando com as preocupações de Pires do Rio (2011), sobre o papel dos trabalhos de campo na construção do objeto de pesquisa, Alentejano e Rocha-Leão (2006) alertam que o trabalho de campo não se tornará um instrumento

banalizado se o pesquisador não abrir mão da mediação entre teoria e prática, juntamente com o olhar crítico e transformador da realidade.

Desse modo, é importante indagar sobre o papel do professor pesquisador e o que significa ensinar pela pesquisa. Segundo Klug (et. al, 2015), a tarefa do professor-pesquisador é perceber a pesquisa como um importante instrumento para o ensino de Geografia, para que o estudante possa tomar consciência da Geografia no seu cotidiano ao “olhar para o dia-a-dia com a interrogação do pesquisador, com o olhar crítico daquele que busca questionar a realidade, e por meio da curiosidade mover-se em direção ao conhecimento”; portanto, o papel e a “postura do professor-pesquisador, e a pesquisa como metodologia de ensino, são faces de uma mesma concepção teórico-metodológica, que mesmo em suas diferentes faces, mostram-se ao mesmo tempo distintas e complementares”. (KLUG et. al, 2015, p. 75)

Assim, ao tratar sobre o ensino geográfico pela pesquisa, Santos (2015), o caracteriza pela sua ação cognitiva, que é mediada pelo professor e que está presente na relação entre a problematização, a sistematização e a síntese (CAVALCANTI, 2014). Dessa maneira, as aulas de Geografia, que busquem desenvolver o ensino pela pesquisa, têm como referência

[...] procedimentos de pesquisa e investigação de problemas, tendo como instrumentos de investigação o levantamento bibliográfico, a observação, a entrevista, questionários, dentre outros. Além de contribuir para a construção do conhecimento, entendemos que o trabalho com a pesquisa na escola é integrador do estudante no contexto em que vive, uma vez que o leva à problematização da/sobre sua realidade, desenvolvendo nele uma consciência social e participativa (SANTOS, 2015, p. 8).

Nesse contexto, o autor também alerta sobre a importância da construção de conceitos geográficos nesse processo, pois eles são uma importante dimensão da estruturação do pensamento geográfico. Por sua vez, o ensino pela pesquisa se torna uma possibilidade de interação entre tais conhecimentos e a realidade do estudante. Concomitantemente, o ensino da pesquisa, segundo André (1997, p. 20), é uma “metodologia que viabiliza a participação ativa do estudante em seu processo de aprendizagem; como uma mediação entre teoria e prática pedagógica, e como uma fonte de reflexão e análise crítica da própria prática docente”.

Entretanto, Sales (2015) alerta que, para o desenvolvimento do ensino pela pesquisa na educação básica, é necessário que os cursos de Licenciatura promovam

e incluam essa metodologia como componente curricular obrigatório, em que a pesquisa seja tratada como atitude de vida e tenha “como base um ensino que possibilite a problematização do conhecimento, tratando-o como algo instável, a ser verificado constantemente – entendido não só como produto, mas também como processo” (Ibidem, 2015, p. 13194).

Assim, desenvolver trabalhos de campo na Geografia, pautando-se no ensino pela pesquisa, requer a formação de um professor capaz de mobilizá-la como atitude cotidiana do estudante, de investigação da própria realidade, através de um olhar curioso e geográfico com a problematização e a construção de conceitos. Entende-se que essa formação é um processo contínuo e complexo, no qual a participação ativa do estudante é ponto fundamental no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, Alentejano e Rocha-leão (2006) alertam sobre a banalização dos trabalhos de campo no ensino, justamente por sua utilização como passeio, onde a mediação teoria e prática é trocada, apenas, por momentos empíricos. Dessa maneira, os trabalhos de campo estão longe da pesquisa ou de uma mediação adequada. Os autores também alertam sobre dificuldades metodológicas encontradas no desenvolvimento de trabalhos de campo atualmente, devido ao próprio processo histórico que a ciência geográfica percorreu, pois enquanto a chamada Geografia Humana

[...] produziu uma vertente crítica que negou, pelo menos inicialmente, a necessidade de quantificação para se produzir o conhecimento geográfico, trilhando o caminho do método dialético, a Geografia física se apropriou da teoria geral dos sistemas a fim de resolver o problema da quantificação, sobretudo no campo da Geomorfologia (ALENTEJANO e ROCHA-LEÃO, 2006).

Segundo o autor, quando se busca a aproximação desses dois campos podemos observar, na atualidade, certos conflitos metodológicos que dificultam a tentativa desse reencontro, aspecto que foi relacionado, anteriormente, através das reflexões de Suertegaray (2002) sobre as diferentes perspectivas de trabalhos de campo nas correntes geográficas.

Porém, cabe aos profissionais da Geografia, voltados tanto à pesquisa e ensino acadêmico como escolar, a tentativa de superação dessa fragmentação que prejudica o andamento das pesquisas e da construção dos conhecimentos geográficos. Os trabalhos de campo, com suas perspectivas e métodos, são igualmente prejudicados

devido a esse contexto histórico, pois foram e ainda são parte importante da construção de novos conhecimentos.

Outro aspecto importante e bastante discutido na atualidade, sobre a ciência e o conhecimento geográfico, está relacionado à fragmentação geográfica numa tentativa de superar as dicotômicas: Geografia Física *versus* Geografia Humana.

É fundamental que o professor-pesquisador tenha um olhar não-fragmentado do espaço geográfico e possibilite a construção de conhecimentos não-fragmentados aos estudantes. Uma dessas alternativas, aliada ao conhecimento profissional, é o uso de diferentes metodologias, como as de trabalhos de campo.

Assim, acreditamos na importância do papel dos trabalhos de campo na produção de conhecimentos geográficos como metodologia chave para a superação das ambiguidades geográficas. No trabalho de campo é possível realizar, de forma integrada, a análise de componentes físico-naturais e sociais para a compreensão do espaço geográfico como uma totalidade indissociável. Isso seria possível, visto que problemáticas de diferentes naturezas poderiam ser evidenciadas e, na sua discussão, componentes de diferentes ordens seriam mobilizados.

Entendemos que o espaço geográfico está longe de ser fragmentado. Ele é, na verdade, segundo Santos (2009), um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações, em que os

[...] sistemas de objetos e sistemas de ações interagem. De um lado, os sistemas de objetos condicionam a forma como se dão as ações e, de outro lado, o sistema de ações leva à criação de objetos novos ou se realiza sobre objetos preexistentes. É assim que o espaço encontra a sua dinâmica e se transforma (SANTOS, 2009, p.63).

Da mesma maneira, consideramos indissociáveis todos os componentes desse objeto da ciência geográfica. Logo, um processo de ensino que não preveja a integração desses componentes refletirá essa fragmentação em seu trabalho com os conteúdos de Geografia que, por sua vez, irá refletir na construção de conhecimento geográfico por parte dos estudantes.

Esse pensamento fragmentado é consequência, também, de como se deu a sistematização e construção da ciência geográfica. Mendonça (2014), no seu livro “Geografia Física: Geografia Humana?”, traz reflexões sobre o papel e a importância de compreender a natureza dentro da Geografia, ou seja, estudar a natureza como ciência humana dentro da Geografia.

Para o autor, a Geografia é a única das ciências humanas a estudar os aspectos físicos do espaço, o que leva a existência dessa dificuldade epistemológica e metodológica, principalmente, porque a Geografia é proliferada pelos trabalhos atuais que realçam uma dicotomia física *versus* humana na ciência. Contudo, é preciso afirmar e continuar a trabalhar pela unicidade do pensamento geográfico.

Em consonância a tais informações, tem-se que o desafio ambiental da atualidade é, justamente, o de questionar a dominação da natureza e tudo o que ela significa, ou seja, não só a dominação da natureza, que vem de uma visão naturalizada e fragmentada, mas de todos os sujeitos que foram submetidos a ela, os indígenas, negros, mulheres, africanos entre outros, que também foram dominados, explorados, oprimidos em nome dela (PORTO-GONÇALVES, 2016).

Nesse contexto, é fundamental destacar que autores, como Mendonça (2014) e Porto-Gonçalves (2016), no âmbito teórico-conceitual da Geografia, ou Cavalcanti (2010), Castellar (2018) e Moraes (2011), além de Moraes e Lima (2018), no âmbito do ensino de Geografia, percebem a ciência geográfica, assim como o conceito de natureza e as questões ambientais, numa perspectiva que integra Geografia Física e Humana, natureza e sociedade e, também, componentes físico-naturais e sociais.

Partindo de uma visão integrada de espaço geográfico, concebida pelos autores citados, entendemos que é preciso, portanto, ter clareza do objeto de estudo da Geografia e de como sua construção, historicamente, reflete no ambiente escolar e na atuação do professor.

Autoras como Castellar (2018) e Moraes (2011) demonstram em suas pesquisas a preocupação com a fragmentação da Geografia no âmbito do processo de ensino e aprendizagem. Elas evidenciam, a partir de suas investigações, que os docentes apresentam dificuldades em trabalhar os componentes físico-naturais integrados à sociedade. Assim sendo, os próprios estudantes, por consequência, terão dificuldades em compreender a importância que a Geografia possui para compreender a realidade na qual estão inseridos.

Logo, partimos do pressuposto de que, apesar de existirem estudos que valorizem uma iniciativa de superação das dicotomias geográficas, ainda é difícil construir esse pensamento unificado na Educação Básica. Nessa perspectiva, a presente pesquisa visa contribuir, também, para um trabalho que desenvolva o movimento de superação da fragmentação geográfica.

O trabalho de campo poderá, portanto, colaborar para a superação dessa fragmentação geográfica, já que proporciona ao professor o desenvolvimento de atividades mediadoras entre teoria e prática, pesquisa e ensino, componentes físico-naturais e sociais do espaço geográfico que, por sua vez, potencializam o processo de ensino e aprendizagem em Geografia.

Somando-se a isso, com o uso dessa metodologia é possível valorizar o cotidiano do estudante. E quando falamos de cotidiano, estamos nos referindo ao lugar como referência no tratamento dos conteúdos geográficos. Dessa forma, partindo da vivência do estudante, é possível aproximar e relacionar os conteúdos geográficos com a realidade do discente a partir da relação local e global. Para Cavalcanti (1998), a prática cotidiana dos estudantes é plena de espacialidade e é necessário que a escola trabalhe com esses conhecimentos, ou seja, é fundamental o trabalho docente através de práticas reflexivas e críticas, fazendo com que seja possível ampliar e qualificar as práticas dos estudantes. Essas práticas espaciais, para a autora, são para o exercício da cidadania, impregnada das práticas cotidianas, que estão presentes no lugar enquanto categoria geográfica.

Além disso, autores que tratam do trabalho de campo como uma importante metodologia para o ensino de Geografia, descrevem-no como uma ferramenta clássica que proporciona a construção de conhecimentos geográficos (ALENTEJANO E ROCHA-LEÃO, 2006; KAYSER, 2006; SOUZA, 2009; MORAIS e LIMA, 2018; BORGES, 2018; SACRAMENTO E SOUZA, 2018). Logo, para o ensino de Geografia, é necessário pensar esse desenvolvimento por meio dos conceitos geográficos a partir do diálogo com os conceitos do cotidiano do estudante.

Para Borges (2018, p. 235), o trabalho de campo é “fundamental para a construção dos conceitos geográficos”, visto que ele proporciona

[...] a articulação da teoria e da prática, a percepção da importância do espaço vivido para a aprendizagem, o conhecimento e a preocupação com as problemáticas físico-naturais e sociais do local, e a compreensão de que o conteúdo estudado compõe o currículo escolar e de que é possível estudá-lo em uma escala local.

Para que isto seja possível, segundo Souza (2009), o professor deve se preocupar em trabalhar a leitura do espaço adequadamente, ou seja, indo além dos aspectos visíveis da paisagem ao propor o trabalho de campo. Precisamos, portanto, ir além das visões acríticas e funcionais. Acredita-se que os conceitos como lugar,

paisagem e território podem produzir análises mais abertas e plurais, pois trabalham com a espacialidade através de conhecimentos integrados, interdisciplinares e abertos a uma perspectiva da complexidade (CAVALCANTI, 2003).

Além disso, a Geografia devemos nos preocupar em não excluir “as diferentes compreensões, explicações, determinações da configuração do real, sejam elas simbólicas, econômicas ou naturais”, valorizando atividades socioespaciais e, por conseguinte, a categoria da espacialidade (CAVALCANTI, 2011, p. 196).

Incluimos aqui as atividades de trabalhos de campo, pois proporcionam práticas abertas, integradas e interdisciplinares, além da vinculação com conteúdos e conceitos geográficos. Portanto, reforça-se a importância dessas atividades, tanto na área da pesquisa em Geografia como na educação geográfica.

Não há dúvida, até aqui, de que o trabalho de campo seja um importante momento de integração entre os componentes físico-naturais e sociais do espaço (MORAIS e LIMA, 2018), entre teoria e prática, pesquisa e ensino (ALENTEJANO e ROCHA-LEÃO, 2006; SERPA, 2006), que valoriza a vida cotidiana e os problemas da comunidade estudada, articulando as escalas locais e globais (LACOSTE, 2006; KAYSER, 2006). Ele é fundamental, também, na valorização do local como lugar de referência para o ensino de Geografia (CAVALCANTI, 2010; CALLAI, 2010), visando a formação de conhecimentos geográficos (ALENTEJANO E ROCHA-LEÃO, 2006; KAYSER, 2006; SOUZA, 2009; MORAIS e LIMA, 2018; BORGES, 2018; SACRAMENTO e SOUZA, 2018).

Tudo isso, na medida em que compreendemos a historicidade e o papel dos trabalhos de campo para e na sistematização da Geografia, na construção e na (re)construção do conhecimento geográfico histórico e atual (PIRES do RIO, 2011), uma vez que a falta de análise dessa prática prejudica seu desenvolvimento completo tanto no âmbito da pesquisa geográfica como no âmbito do processo de ensino e aprendizagem em Geografia.

Assim, com um panorama do que foi e do que são os trabalhos de campo para o ensino e pesquisa em Geografia, busca-se refletir sobre como essas problemáticas, levantadas até aqui, estão sendo desenvolvidas nas pesquisas atuais. Por isso, a seguir, através da análise de teses e dissertações sobre trabalho de campo, especificamente, no ensino de Geografia, analisaremos o que vem sendo trabalhado sobre essa temática nas pesquisas atuais, buscando investigar os avanços e

obstáculos no desenvolvimento dessa metodologia para o processo de ensino e aprendizagem em Geografia no país.

2.3 As pesquisas acadêmicas brasileiras sobre trabalho de campo no ensino de Geografia

Com o objetivo de analisar o que já foi produzido sobre Trabalho de Campo e Ensino de Geografia no Brasil, realizou-se um levantamento de teses e dissertações, baseado no que Romanovski e Ens (2006) denomina de Estado do Conhecimento que, por sua vez, caracteriza-se por levantar e analisar um determinado tipo de publicações, a fim de criar um panorama do que vem sendo desenvolvido na área. O estado do conhecimento, portanto, possibilita ao pesquisador se aprofundar na área que estuda e, com isso, ser capaz de problematizá-la com mais propriedade. As teses e dissertações levantadas foram produzidas pelos Programas de Pós-Graduação em Geografia de todo o país.

Essa pesquisa deu-se, num primeiro momento, com base em um levantamento realizado pelo Núcleo de Pesquisa sobre Currículo, Ensino e Formação de Professores de Geografia (NUCEF) até o ano de 2015, sendo, posteriormente, complementado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Geografia, Ensino e Ambiente (NúcleoGEA) com as pesquisas publicadas até o ano de 2018.

A base de dados dos referidos levantamentos foi o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, que apresenta uma plataforma digital atualizada pelos próprios programas de pós-graduação do país. No que se refere ao total de trabalhos levantados pelos dois Núcleos da Universidade Federal de Goiás (UFG), apresenta-se 835 pesquisas, entre teses e dissertações, na área de Ensino de Geografia. Dentre elas, 469 equivalem ao levantamento realizado pelo NUCEF até 2015, complementado por mais 85 novos trabalhos identificados pelo NúcleoGea relativos a ao mesmo período, somando 554 produções; os demais 281 trabalhos foram publicados no período de três anos do levantamento do NúcleoGea (2015 a 2018).

Uma análise geral dos dados já indica um aumento mais significativo nas produções acadêmicas no âmbito da pós-graduação na área de Ensino de Geografia nos últimos anos, visto que - no período de três anos do último levantamento - o percentual de produções desse recorte temporal representa 33,65% (Gráfico 1) do

total de teses e dissertações divulgadas pela CAPES, especificamente, na área de ensino e aprendizagem em Geografia.

Já em relação as pesquisas específicas da temática da tese, que são os trabalhos de campo, foram encontradas apenas oito dissertações de mestrado, o que representa 0,95% (Gráfico 2) das produções na área de Ensino de Geografia. Ressalta-se que a metodologia de identificação dessas dissertações fez-se por meio do localizador da planilha digital do referido levantamento, especificamente, buscando os denominadores, “trabalho de campo” e “trabalhos de campo”, nos títulos das produções.

Figura 1: Gráfico da proporção do total de trabalhos levantados pelo NUCEF e NÚCLEOGA na área de Ensino de Geografia (1972-2018)

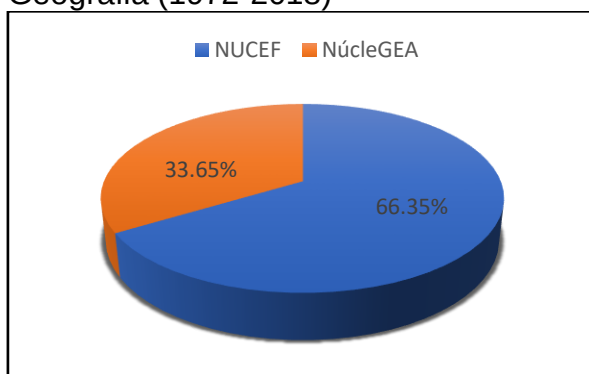
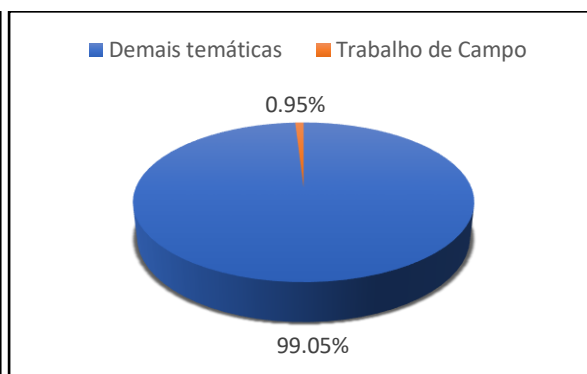


Figura 2: Gráfico do percentual de pesquisas sobre trabalho de campo no ensino de Geografia (1972-2018)



Fonte: NUCEF (até 2015) e NúcleoGEA (2015 a 2018).

Elaboração: Radtke (2019).

Considerando que foram levantados 835 trabalhos durante esse período, dos quais o mais antigo deles data de 1972 e os mais recentes do ano de 2018, consideramos pequeno o número de pesquisas que versem sobre trabalho de campo no ensino de Geografia. Uma das hipóteses sobre o pequeno número de trabalhos encontrados e da quantidade mais acentuada no período “pós anos 2000”, está em consonância com as análises de Ferreira (2017), que explica a existência de períodos de maior ou menor interesse da Geografia no que se refere ao desenvolvimento de trabalhos de campo para a construção do conhecimento geográfico, assunto já debatido no item 1.1 desse capítulo.

O autor, ao realizar uma análise de levantamentos sobre trabalhos de campo na Geografia entre anos de 1940 e 2006, apresenta os seguintes dados: 52,2% dos

trabalhos foram produzidos no período de 1940 a 1970; 17,3% nos períodos de 1970 a 2000; e 30,5% remetem ao período de 2000 a 2006. Isso porque

durante o período de 1940 a 1970, momento hegemônico da Geografia classificada como tradicional, concentra-se o maior volume de trabalhos acadêmicos que tratam do trabalho de campo. No período de 1970 a 2000 – momento de influência da Geografia teórico quantitativa, como também de construção e consolidação da corrente crítica – há queda significativa na produção de artigos, ou de qualquer tipo de texto acadêmico sobre o tema. Agora, de 2000 a 2006, temos uma retomada deste assunto (FERREIRA, 2017, p. 13).

É importante destacar que a maior quantidade de produções não indica necessariamente que o debate, nesse momento de hegemonia da Geografia tradicional (1940 a 1970), seja referência para as discussões satisfatórias sobre trabalhos de campo, pois esses trabalhos podem estar ausentes do conjunto de reflexões teórico-metodológicas defendidas nessa pesquisa.

Ao considerar que o levantamento do NúcleoGEA, de recorte temporal de apenas 3 anos (2015 a 2018), trouxe 33,65% do total de trabalhos no ensino de Geografia (gráfico 1), podemos sugerir um crescimento significativo de trabalhos nos últimos anos do levantamento. Em específico, aos que tratam sobre trabalhos de campo, podemos afirmar que o interesse por essa temática continua aumentando nas pesquisas brasileiras no âmbito do ensino de Geografia, área que também vem sendo mais discutida nas últimas décadas, mesmo que de forma tímida, em relação à totalidade das investigações geográficas.

Entretanto, ao considerar pequeno o número de produções sobre trabalho de campo disponíveis para análise, e que todas essas produções são de nível de mestrado, optamos por uma atualização no levantamento realizado pelos dois grupos de pesquisa da UFG. Com a atualização modificou-se significativamente a quantidade de teses e dissertações encontradas, saindo de oito dissertações para 22 dissertações de mestrado e duas teses de doutorado (Apêndice 1)¹.

¹ O Apêndice 1 do trabalho traz as 24 produções levantadas. Dos 18 trabalhos CAPES, quatro não estavam disponíveis. E das seis produções da BDTD, apenas uma foi analisada, visto que o recorte da metodologia trata de pesquisas desenvolvidas em Programas de Pós-graduação em Geografia. Além de serem desenvolvidos em outros programas, alguns trabalhos não eram desenvolvidos por geógrafos e/ou não aprofundavam os conceitos geográficos. Sendo assim, dos 24 trabalhos levantados apenas 15 foram considerados nessa pesquisa, conforme quadro 1.

A primeira atualização refere-se ao recorte temporal, ou seja, complementou-se as produções que versam sobre trabalho de campo até o ano de 2020 e, também, no que se refere ao banco de dados escolhido, adicionando a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBIT), como base de dados para a pesquisa.

Ao analisar as 24 produções, verificou-se quais estavam disponíveis para acesso. As duas plataformas (CAPES e BDTD) não dispõem de acesso completo a todos os trabalhos identificados², o que é o caso de quatro das produções levantadas no portal da CAPES. Por essa razão, não foi possível realizar a análise desses trabalhos, na medida em que consideramos insuficiente a leitura de apenas os títulos das pesquisas.

Algumas das hipóteses sobre a falta dessa disponibilidade para *download* são: a recente inserção *online* de pesquisas acadêmicas nessas plataformas, principalmente, em relação ao banco de dados da CAPES, já que sua atualização faz-se por meio do preenchimento da plataforma Sucupira, que tornou-se obrigatória somente a partir de 2013; a possibilidade do autor não autorizar a divulgação do seu trabalho, seja permanentemente ou por prazo determinado, e a impossibilidade do formato digital de alguns trabalhos mais antigos.

Também verificamos, no caso do portal da BDTD, quais trabalhos foram produzidos em Programas de Pós-Graduação em Geografia e por geógrafos. Um aspecto importante a se destacar é que dos seis trabalhos levantados na BDTD, apenas um refere-se a um Programa de Pós-graduação em Geografia que, por motivo desconhecido, não apareceu no portal CAPES. Esses trabalhos, em sua maioria, são de Programas de Pós-graduação na área da Educação e na área de Geociências, e não foram considerados, a fim de permanecer com a metodologia escolhida: analisar teses e dissertações desenvolvidas por geógrafos e no âmbito da ciência geográfica.

Com isso, a seguir, tem-se o quadro 1, que apresenta o quantitativo final dos 15 trabalhos analisados nessa pesquisa.

² Até o momento da pesquisa os trabalhos não analisados pela indisponibilidade de *download* na plataforma não foram encontrados, por esta autora, em meio digital em outra plataforma ou na *internet*. Na tentativa de outros meios de acesso, pesquisou-se outras produções dos autores para entrar em contato e solicitar o trabalho. Apenas um(a) autor(a) respondeu, afirmando que num futuro próximo o trabalho seria digitalizado e inserido na plataforma, o que não aconteceu até o momento dessa escrita. Os demais autores não retornaram o e-mail.

Quadro 2: Teses e dissertações produzidas pelos Programas de Pós-Graduação em Geografia no Brasil, até 2020, sobre a temática de trabalhos de campo na área de ensino de Geografia (1972-2020).

	Autor	Título da produção	Ano	Modalidade	Banco de Dados
1	BRAUN, Ani Maria Swarovsky	ROMPENDO OS MUROS DA SALA DE AULA: O TRABALHO DE CAMPO COMO UMA LINGUAGEM NO ENSINO DA GEOGRAFIA	2005	Mestrado	CAPES
2	AMORIM, Márcio Estrela de	O TRABALHO DE CAMPO COMO RECURSO DE ENSINO EM GEOGRAFIA, EM UNIDADES DE CONSERVAÇÃO AMBIENTAL - O PARQUE ESTADUAL DE ITAPUÃ	2007	Mestrado	CAPES
3	CARNEIRO, Vandervilson Alves	CONCEPÇÕES DE TRABALHO DE CAMPO E ENSINO DE GEOGRAFIA NAS LICENCIATURAS DO SUDOESTE GOIANO	2009	Mestrado	CAPES
4	FUENTE, Adriano Rodrigues de Souza de la	TRABALHO DE CAMPO EM GEOGRAFIA: MÚLTIPLAS DIMENSÕES ESPACIAIS E A ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS SURDAS	2012	Mestrado	CAPES
5	CIOCCARI, Carmen Cândida	ENSINO DE GEOGRAFIA E O TRABALHO DE CAMPO: CONSTRUINDO POSSIBILIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM SOBRE O ESPAÇO URBANO E RURAL EM JÚLIO DE CASTILHOS, RS	2013	Mestrado	CAPES
6	OLIVEIRA, Cibele Marto de	TRABALHO DE CAMPO COMO CONTRIBUIÇÃO PARA A DISCIPLINA GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA LEITURA EM DOCUMENTOS OFICIAIS	2013	Mestrado	CAPES
7	LIMA, Vanuzia Brito	OS SENTIDOS DO ESPAÇO NA GEOGRAFIA ESCOLAR: UMA ABORDAGEM HUMANISTA DO TRABALHO DE CAMPO	2015	Mestrado	CAPES
8	NASCIMENTO, Pamela Farias Oliveira do	A CONTRIBUIÇÃO DO TRABALHO DE CAMPO COMO FACILITADOR DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA	2016	Mestrado	CAPES
9	BERTOLDO, Mario	ROTEIROS DE TRABALHO DE CAMPO NO MUNICÍPIO DE CAMPO MOURÃO/PR: CONTRIBUIÇÃO DA GEOGRAFIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO	2017	Mestrado	CAPES
10	CRESPO, Romulo de Almeida Beraldi	INSTITUINDO A APROXIMAÇÃO ENTRE OS PROFISSIONAIS DE GEOGRAFIA E A OBSERVAÇÃO DE CAMPO: A DISCUSSÃO DE DIFERENTES TIPOLOGIAS DE TRABALHO DE CAMPO TENDO COMO ÁREA DE ESTUDO A LAGOA DO VIGÁRIO EM CAMPOS DOS GOYTACAZES-RJ	2017	Mestrado	CAPES

11	FERREIRA, Vinicius Cavalcanti	A CONSTRUÇÃO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO - REFLEXÕES DE UM PROFESSOR PESQUISADOR SOBRE O TRABALHO DE CAMPO	2017	Mestrado	CAPES
12	BORGES, Mavistelma Teixeira Carvalho	A CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA POR MEIO DO TRABALHO DE CAMPO EM BACIA HIDROGRÁFICA	2018	Mestrado	CAPES
13	MACIEL, Maria Regina Romero	TRABALHO DE CAMPO E ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ESPAÇO DO MUNICÍPIO DE AQUIDAUANA	2019	Mestrado	CAPES
14	FONSECA, Cleyton Normando da	ENSINO DE GEOGRAFIA A PARTIR DA TEMÁTICA RELEVO: UMA ABORDAGEM ESCALAR, UTILIZANDO A METODOLOGIA DE TRABALHO DE CAMPO PARA ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS NO ENSINO MÉDIO	2019	Doutorado	CAPES
15	CAUS, Francieli Regina	O EMPREGO DO TRABALHO DE CAMPO NO ENSINO DE GEOGRAFIA DAS ESCOLAS DO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE FRANCISCO BELTRÃO-PR	2015	Mestrado	BDTD

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações CAPES (2020); Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Elaboração: Radtke (2020).

Sendo assim, dos 15 trabalhos encontrados, tem-se 14 dissertações e 1 tese. Para uma análise mais aprofundada desses trabalhos, realizamos a leitura dos resumos, palavras-chave, sumário e introduções com o intuito de melhor entender o contexto e as perspectivas dos autores no que se refere ao desenvolvimento, proposta e/ou análise dos trabalhos de campo realizados em suas respectivas pesquisas de mestrado ou doutorado.

A leitura dessas produções foi baseada em uma estrutura de análise, conforme roteiro do Apêndice 2, que buscou responder: Qual o objetivo dos trabalhos levantados? Em que âmbito (ensino básico e/ou ensino superior) ele é desenvolvido? Quais os sujeitos participantes (professores e/ou estudantes) da pesquisa? É trabalhado algum tema ou conteúdo específico? Qual o objetivo em relação ao desenvolvimento dos trabalhos de campo na pesquisa? Quais os avanços e/ou dificuldades apontadas por essas pesquisas?

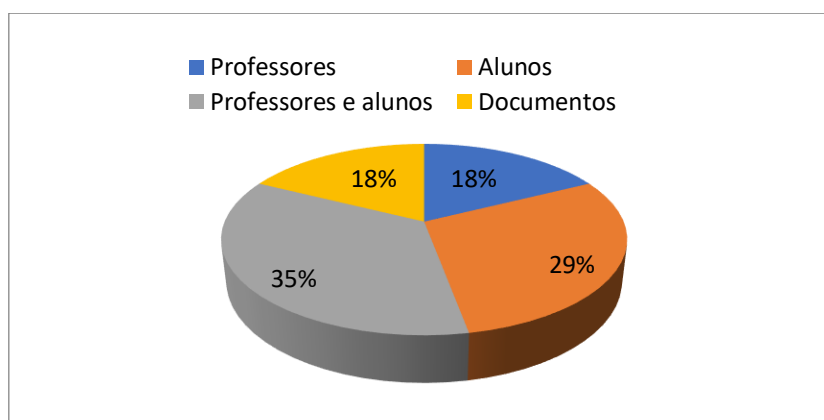
Esses questionamentos surgiram tanto no período anterior à realização do levantamento como posteriormente à sua finalização, ou seja, algumas questões surgiram, justamente, no decorrer do processo de leitura, uma vez que percebemos

outras problemáticas e lacunas durante essa análise, assim como reflexões importantes advindas das próprias inquietações das pesquisas aqui levantadas.

Essas novas problemáticas foram emergindo ao longo da análise das produções, pois elas apresentaram-se muito diversas, tanto teórica como metodologicamente. As problemáticas acrescentadas posteriormente são: Quais as denominações utilizadas nessas pesquisas para tratar dos trabalhos de campo? Os trabalhos de campo foram realizados de forma disciplinar ou interdisciplinar? O que os autores consideraram para a realização do processo de ensino e aprendizagem de forma efetiva?

Para melhor apresentar os dados, construiu-se alguns gráficos e diagramas com o objetivo de dialogar e correlacionar essas informações. O primeiro gráfico, a seguir, busca responder: *quem são os sujeitos participantes da pesquisa?* Dessa forma, atenta-se que um trabalho poderá ter mais de um dos sujeitos apresentados, como a seguir:

Figura 3: Gráfico dos sujeitos ou objetos das pesquisas levantadas



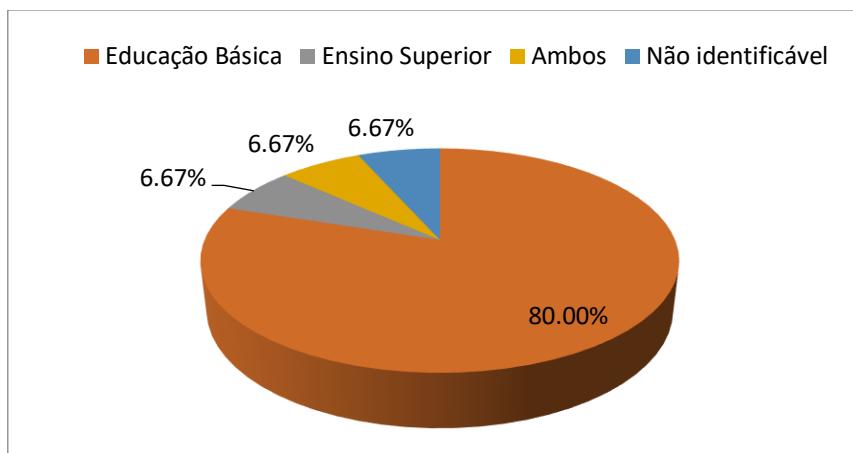
Fonte: levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES (2020); Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Elaborado por: Radtke 2020.

Entendemos, portanto, que o sujeito principal das pesquisas são os estudantes e, em segundo lugar, ambos, professor e estudante. Segue-se em quantitativo, de pesquisas que investigam as práticas docentes e os documentos, com destaque para os parâmetros curriculares nacionais, referencial curricular do estado, livro didático, entre outros. Neste caso, o gráfico apresenta mais de um sujeito por trabalho.

O gráfico 4 apresenta o âmbito educacional das pesquisas, buscando responder: *em que âmbito (ensino básico e/ou ensino superior) o trabalho de campo é desenvolvido?* Veja a seguir:

Figura 4: Gráfico do âmbito educacional das pesquisas levantadas.



Fonte: levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES (2020); Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Elaborado por: Radtke 2020.

Assim, percebe-se que a grande maioria dos trabalhos (80%) foram realizados pensando na Educação Básica enquanto a minoria (6,67%) desenvolve-se no ensino superior, ou em ambos os espaços também com 6,67%. Nesse sentido, podemos inferir que a maioria dos trabalhos desenvolveram suas metodologias com estudantes, seguida de professores, da Educação Básica, conforme diálogo com o gráfico anterior (gráfico 3).

Dessa forma, também é necessário questionar-se: *Qual é o objetivo dos trabalhos levantados?* Para responder essa questão construiu-se diagrama 1. Esse diagrama foi subdividido, já que percebemos, ao analisar cada trabalho e ler seus objetivos, que, mesmo quando o sujeito principal é o estudante ou o professor, o pesquisador objetiva, em alguns casos, analisar a importância da metodologia em si; a sua (des)valorização; as diferentes perspectivas (indutiva e dedutiva); adaptar parâmetros já existentes na literatura; criar roteiros, entre outras coisas que têm como foco a própria estratégia metodológica.

Para observar melhor essas nuances, veja os objetivos gerais das pesquisas e a relação com os sujeitos e objetos investigados, no quadro a seguir:

Quadro 3: A relação entre os sujeitos ou documentos analisados e objetivos da pesquisa da tese ou dissertação.

Professores 4 [...] investigar o ensino de Geografia procurando entender a importância do processo pedagógico. [...] a preocupação foi com a postura metodológica do professor, tendo em vista a efetiva construção do conhecimento geográfico. Verificar como os professores [...] estão utilizando essa área de proteção ambiental em seus trabalhos de campo Conhecer as concepções de docentes e discentes sobre o recurso didático trabalho de campo nos Cursos [...] [...] compreender como se estabelece, [...] o ensino de relevo pela Geografia Escolar, [...], propondo incorporar a escala geográfica no exercício de mediação do professor, através do uso da metodologia do trabalho de campo.	Metodologia 5 avaliar as diferentes perspectivas utilizadas na prática de pesquisa e produzir um arcabouço teórico-metodológico sobre o trabalho de campo como fundamento norteador da aprendizagem de Geografia no ensino fundamental Compreender o espaço por meio dos sentidos, adotando uma abordagem humanista do Trabalho de Campo como metodologia de ensino de Geografia para captar as observações e múltiplas sensações espaciais de alunos investigar a potencialidade [...], discutir a importância [...] para facilitar a compreensão da ciência geográfica e dos conteúdos geográficos escolares, nela propostos, com base [nos] benefícios que a aula de campo proporciona adaptar os parâmetros propostos por Compiani Carneiro (1993) que classificam as excursões geológicas de acordo com seu papel didático dos trabalhos de campo e propor um roteiro de trabalho de campo analisar a importância do trabalho de campo como metodologia ativa [...] bem como para a formação dos acadêmicos [...], identificando as possibilidades e desafios
Documentos 3 pesquisar os documentos oficiais e os conteúdos dos projetos que vigoram e que estão propostos no currículo estadual paulista para analisarmos se os mesmos oportunizam ou não a execução do trabalho de campo pesquisar os documentos oficiais e os conteúdos dos projetos que vigoram e que estão propostos no currículo [...] para analisarmos se os mesmos oportunizam ou não a execução do trabalho de campo o comparativo das unidades de escolares [...], realizamos uma investigação de como ocorre o trabalho de campo entre o alunado das duas escolas, e a relação do Referencial [...] com a teoria e a prática no ensino-aprendizado de Geografia	Alunos 3 Compreender o papel do trabalho de campo na construção e consolidação do raciocínio geográfico Investigar [...] a contribuição do trabalho de campo em bacia hidrográfica para a construção de conceitos [...] Refletir sobre o Trabalho de Campo [...] para o aluno surdo [...]

Fonte: levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES (2020); Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Elaborado por: Radtke 2020.

Dos 15 trabalhos analisados, cinco possuem maior ênfase na questão metodológica, ou seja, que investigam a importância da metodologia, se alguns parâmetros podem ser propostos, o surgimento de novas perspectivas de análises, se é eficiente para o desenvolvimento de determinado conteúdo ou o trabalho em determinado local, além de sugerir roteiros, entre outros aspectos.

Em seguida, percebemos maior ênfase, em quatro trabalhos, na busca pela compreensão da prática docente em relação ao desenvolvimento dos trabalhos de campo. Nesses trabalhos, buscamos analisar como o professor utiliza os trabalhos de campo, na potencialidade da metodologia para o ensino de determinado conteúdo ou lugar, quais as perspectivas docentes e, até mesmo, se eles utilizam ou não dessa metodologia em suas aulas.

Destacamos, também, a preocupação de se analisar documentos curriculares e livros didáticos para a identificação de indicadores e/ou

potencialidades desses documentos para o desenvolvimento de trabalhos de campo. Totalizando três trabalhos nesse âmbito investigativo específico. Nos três trabalhos, os principais documentos analisados eram os currículos estaduais da localidade da pesquisa e, em especial, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Sabemos que os PCNs deram ênfase para o desenvolvimento de metodologias, como os trabalhos de campo e os Estudos do Meio, a fim de incentivar o professor para a realização das atividades transversais apresentadas no documento (RADTKE, 2017). Isso pode ser um indicativo da preocupação e valorização dessa análise documental por parte dos pesquisadores.

E, por último, há três trabalhos com ênfase nas análises dos trabalhos de campo voltadas para a aprendizagem geográfica. Nesse aspecto, cabe destacar que dentre os três trabalhos principais, dois deles foram publicados recentemente, nos anos de 2017 e 2018. Esse dado pode indicar uma maior preocupação em como se dá, de fato, a aprendizagem do estudante no desenvolvimento dessa metodologia e não só se os professores realizam trabalhos de campo e em qual perspectiva.

Assim, acreditamos que um aumento nas pesquisas voltadas à efetividade do processo de ensino e aprendizagem nos trabalhos de campo demonstra uma retomada de uma preocupação metodológica no desenvolvimento dos trabalhos de campo. Ressaltamos, também, que apenas três desses trabalhos destacam a formação de conceitos de forma significativa e que um deles se aprofunda, especificamente, em novas perspectivas para aprendizagem geográfica através da concepção da consolidação do raciocínio geográfico por parte do estudante. Sendo assim, um importante avanço no que compreendemos ser fundamental para o desenvolvimento de trabalhos de campo na Educação Básica.

Apesar do pequeno quantitativo de trabalhos publicados referentes à temática, de alguma forma as pesquisas referentes aos trabalhos de campo se transformam no decorrer dos anos em que foram publicadas (2005-2019), saindo de apenas uma comprovação de sua importância ou potencialidade, da sua realização ou incentivo, para uma preocupação da análise da prática, de proposições de roteiros ou parâmetros, progredindo para uma preocupação teórico-metodológica e de formação de conceitos geográficos no âmbito do processo de ensino e aprendizagem em Geografia, com ênfase na Educação Básica.

Esses trabalhos possuem contribuições valiosas, mas cabe destacar aqui que o trabalho de campo não é tema central, necessariamente, na maioria. Dessa forma, a preocupação metodológica ficou em segundo plano? Ou os trabalhos geográficos na área do ensino valorizam mais o tema do que a metodologia utilizada? São questões que talvez, aqui, não conseguiremos responder nesse momento.

Para retomar o diálogo sobre os objetivos gerais dos trabalhos é importante também refletir sobre: *Qual é o objetivo em relação ao desenvolvimento dos trabalhos de campo na pesquisa levantada?* Com a explanação dos objetivos gerais (quadro 3), já consegue-se vislumbrar o que pretendem os pesquisadores ao realizarem trabalhos de campo em suas pesquisas. Alguns objetivam verificar a construção de conhecimentos geográficos pelo estudante, através da metodologia especificamente, já outros utilizam a metodologia como “caminho ou meio” para trabalhar um conteúdo específico, que é tema central da pesquisa.

Exemplo disso, são as publicações que utilizaram o trabalho de campo para desenvolverem *temas e/ou conteúdos específicos*. Entre os temas, destaca-se: escala, relevo, (componentes da) bacia hidrográfica, meio ambiente, (transformação da) paisagem, cidade, espaço urbano-rural, processo de urbanização, problemas ambientais, problemas urbanos, preservação e conservação, vegetação, água (hidrografia, qualidade da água e hidrosfera), solos, erosão, minerais, extração e lapidação de pedras (rochas), processo de ocupação espontânea, Geografia da Saúde, Geografia do Brasil (centralidade e periferia, modos de vida das comunidades tradicionais e cinturão verde).

Entretanto, alguns desses temas ou conteúdos foram desenvolvidos em face às características do lugar, ou seja, podemos dizer que alguns pesquisadores planejaram trabalhos de campo não especificamente para um conteúdo, mas para *determinados lugares*. Dessa forma, convém destacar quais foram os tipos de lugares mais utilizados pelos pesquisadores: centro urbanos, assentamentos, lagoas, parques ambientais, Áreas de Proteção Ambiental (APP), chapadas, depressões, áreas de pantanal, bacia hidrográfica específica, hidrelétrica e reserva indígena.

Além disso, buscamos compreender: *Quais são os avanços e/ou dificuldades apontadas por essas pesquisas?* A maioria das pesquisas buscava

evidenciar a importância dos trabalhos de campo no ensino e aprendizagem de Geografia, sendo que alguns aprofundaram a sua valorização na historicidade, nas diferentes escolas geográficas e com diferentes estudiosos precursores no desenvolvimento dos trabalhos de campo. Entretanto, estamos convictos, até aqui, nas contribuições dos trabalhos de campo em diferentes tempos, âmbitos e correntes da ciência.

Dessa forma, apresentamos no quadro, a seguir, algumas contribuições e desafios que os autores afirmam ter encontrado em suas pesquisas, assim como as contribuições e desafios que esta autora percebeu em suas leituras.

Quadro 4: Contribuições/avanços e desafios/dificuldades das produções analisadas

Todos os autores destacam a importância e as contribuições dos trabalhos de campo, para o ensino/aprendizagem de Geografia, apesar de todas as dificuldades encontradas	Necessidade de mudança de modelo pedagógico
A contribuição para se trabalhar a totalidade do mundo	A interdisciplinaridade não está clara para o professor
Existe conhecimento das etapas pré-campo, campo e pós-campo	Conceitos relacionados a meio ambiente aparecem, em muitos casos, relacionados à ideia de ambiente natural
É necessário pensar o TC enquanto uma metodologia isu-espacial em atividades de inclusão, já que para o surdo o espaço é instrumento de orientação	Professores reclamam da falta de infraestrutura, apoio financeiro, da escola, de colegas, de transporte, desinteresse dos alunos, inexperiência, insegurança; falta de tempo;
Trabalho de campo no método dedutivo é visto como recurso, baseado na descrição (Geografia Tradicional); Já no método indutivo, é visto como metodologia baseada no construtivismo	Um número significativo de autores é favor de diferentes modalidades de trabalhos de campo, com justificativa do contexto em que é desenvolvido
Para a superação de problemas relacionados a infraestrutura, tomar como <i>locus</i> o lugar onde uma escola se localiza, faz com que se abra inúmeras possibilidades	Despreparo ou simplificação do uso do trabalho de campo, é uma preocupação e problema recorrente nos sujeitos das pesquisas
Trabalho de campo orientado numa perspectiva multissensorial traz contribuições nas dimensões objetiva e subjetiva do espaço	Realizar trabalhos de campo na ideia da educação escolar inclusiva é um desafio muito grande
Parece existir maior incentivo na realização dos trabalhos de campo quando esta prática está nos documentos curriculares	Número significativo de autores acham que cabe a quem realiza denominar da maneira que acredita ser mais apropriada
Trabalho de campo onde os alunos se envolveram nas atribuições das atividades, despertou maior desejo de retorno	Na formação inicial o trabalho de campo não é visto de forma crítica e processual, mas este começa desde o planejamento escolar, o que aponta uma dificuldade a ser superada
Verificou-se que a proposta metodológica, quando construída pelos escolares e associada a outros procedimentos metodológicos possibilita a internalização de conceitos	Trabalho de campo é uma atividade, por excelência, interdisciplinar
A fala e a escrita são indicadores de pensamento que demonstram a contribuição do trabalho de campo na construção e consolidação do raciocínio geográfico	É necessário fazer com que o Estado assuma sua responsabilidade no contexto do apoio financeiro para o desenvolvimento dos trabalhos de campo
O trabalho de campo potencializa a integração dos componentes físicos/naturais e sociais, através da análise (dos elementos) da bacia hidrográfica	Existe dificuldades na coleta de dados, relacionadas à falta de referência precisa sobre o contexto histórico e urbano de ocupação dos lugares de vivência trabalhados

Fonte: levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES (2020); Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Elaborado por: Radtke, 2021

Nas leituras realizadas, percebemos que os autores, apesar das dificuldades encontradas, demonstram que os trabalhos de campo contribuíram para o processo de ensino e aprendizagem. Também, afirmam que essa ideia é compartilhada com

os sujeitos, sejam eles estudantes ou professores. Além disso, a maioria percebe a importância em se pensar essa metodologia para além do campo, ou seja, que existem o pré e o pós-campo, ficando inegável que existe uma tentativa de fazer do trabalho de campo um momento de formação.

Algumas publicações possuem contribuições mais particulares, sejam com roteiros para lugares específicos, que segundo os autores possuem grande contribuição para o ensino de Geografia, mas que não são aproveitados pelas escolas e professores. Há, também, contribuições no desenvolvimento dos trabalhos de campo em perspectivas importantes de inclusão, de trabalho multissensorial, de análise de curriculares que demonstraram a necessidade de se incentivar o uso de trabalhos de campo através desses documentos, seja com propostas inseridas nos livros didáticos, nos projetos políticos pedagógicos das escolas ou, inclusive, nos parâmetros curriculares locais, regionais e nacional.

Em contrapartida, isso significaria mudanças na perspectiva de educação que está se construindo, ao longo dos anos, no país. Essa perspectiva de educação faz com que repensar o modelo pedagógico inserido na escola torne-se um grande desafio, que possui influências muito mais abrangentes e preocupantes do que somente a construção do projeto político pedagógico.

Ainda sobre as contribuições e desafios, destacamos que uma das dificuldades enfrentadas se refere às reclamações dos professores em relação à infraestrutura, apoio financeiro, apoio da escola, de colegas, possibilidade de transporte, desinteresse dos estudantes, falta de tempo, inexperiência e insegurança do professor; entre outros fatores que refletem, também, o tipo de incentivo e o modo de educação vigente nas escolas públicas brasileiras. Entretanto, também percebemos contribuições quando os professores superam essas dificuldades e reorganizam seu modo de pensar o campo, adaptando o ambiente a ser pesquisado para onde a escola se localiza e, assim, abrem-se várias possibilidades para a criação de propostas metodológicas. Inúmeras possibilidades, mesmo que para isso os professores sofram, muitas vezes, com a falta de referência sobre o contexto histórico e urbano/rural de ocupação dos lugares que pretendem realizar o campo, visto que é mais fácil realizá-lo em um parque ambiental conhecido na região, o qual possui referências teóricas, de todos os tipos publicadas na *internet*, do que no bairro da escola. Logo, realizar trabalhos

de campo, de fato, exige dedicação, pesquisa e enfrentamento de desafios. Contudo, isso não pode se tornar um impedimento para a sua realização.

Também destacamos que as atividades, em que os estudantes participaram efetivamente, tornavam-se mais atrativas e despertaram maior vontade de retorno por parte dos estudantes. Ademais, quando a proposta metodológica além de construída por eles, também é associada a outros procedimentos metodológicos, acaba por possibilitar a internalização de conceitos geográficos.

Ao encontro dessa perspectiva participativa dos estudantes, salienta-se a verificação de que trabalhos de campo que são desenvolvidos de maneira tradicional e descritiva, ou seja, visto como recursos (método indutivo) não contribuem para o processo de aprendizagem na mesma proporção que as propostas metodológicas que são desenvolvidas numa perspectiva metodológica e baseada no construtivismo.

Outra contribuição importante para destacar é que a efetividade do trabalho de campo na construção e na consolidação do raciocínio geográfico, numa perspectiva dialética, se dá na medida em que realiza e potencializa o movimento do abstrato ao concreto e ao concreto-pensado (FERREIRA, 2017). Essa colaboração é demonstrada através da avaliação das falas e escritas dos estudantes em umas das pesquisas levantadas.

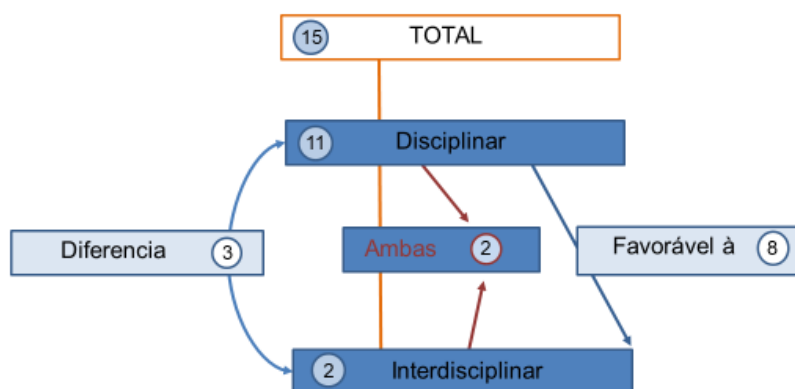
As reflexões feitas por alguns autores em relação a formação inicial também se mostram importantes, uma vez que afirmam encontrar desafios no desenvolvimento dos trabalhos de campo, pois em sua formação inicial não o percebiam como processo, mas como fim. Além disso, trazem dados que indicam a importância do desenvolvimento dos trabalhos de campo na formação inicial. Esses dados apresentam a possível relação entre os professores que não realizaram trabalhos de campo na formação inicial e aqueles que também não os utilizam em suas aulas.

De igual importância, vemos as contribuições de trabalhos que afirmam a potencialidade dos trabalhos de campo em trabalhar com os componentes físico-naturais e sociais de forma integrada. Ao mesmo tempo, há trabalho que alerta sobre os conceitos relacionados a meio ambiente que ainda aparecem, em muitos casos, relacionados à ideia de ambiente natural.

Por fim, destacamos que há uma visão de que o trabalho de campo é, por excelência, interdisciplinar, só que o entendimento do que é interdisciplinaridade não está claro, nem para os sujeitos nem para alguns pesquisadores, o que faz com que essa proposta sirva apenas para a mera soma de disciplinas. Essa compreensão metodológica é importante tanto para a efetividade das atividades interdisciplinares, como para o entendimento de que, para fazer esse tipo de proposta, é fundamental ter entendimento teórico-metodológico na sua área de atuação. Essa confusão também é evidente quando alguns autores acreditam que cabe a quem realiza o trabalho de campo denominá-lo de maneira que se acredita ser a mais apropriada, sendo, também, adepto de mais de uma modalidade, dependendo do objetivo que deseja alcançar. Seria possível, então, ser adepto de trabalhos de campo que servem apenas para descrever e comprovar o que já foi visto em aula? Certamente que não. Essa perspectiva não é ideal nem para a pesquisa, muito menos para o ensino de Geografia.

Uma dessas confusões metodológicas bastante significativa nas produções está na utilização de trabalhos de campo como sinônimos de Estudos do Meio. Nesse sentido, apresenta-se o diagrama a seguir, que mostra o quantitativo de publicações que desenvolvem trabalhos de campo disciplinares; trabalhos de campo interdisciplinares ou Estudo do Meio (sejam eles pelo pesquisador ou pelo pesquisado); e quantos, ao realizarem uma atividade disciplinar, demonstram serem favoráveis à interdisciplinaridade em algum momento do trabalho.

Figura 5: Diagrama da relação entre os trabalhos de campos desenvolvidos e sua perspectiva (disciplinar e interdisciplinar).



Elaborado por: Radtke 2020.

Dessa maneira, dos 15 trabalhos, 11 buscam realizar ou analisar uma prática disciplinar, porém oito deles demonstraram ser favoráveis à interdisciplinaridade em algum momento do trabalho. Essa informação está ligada ao fato de que alguns trabalhos não demonstram, de forma evidente, a diferença entre Estudos do Meio e trabalhos de campo. Assim como em outros, nos quais parece existir uma compreensão dessa diferença, apesar da possibilidade de poder encontrar alguns diálogos confusos entre as duas metodologias.

Isso acontece porque, ao realizarem suas pesquisas nas escolas, esses pesquisadores depararam-se com práticas interdisciplinares desenvolvidas pelos sujeitos de suas pesquisas e, com isso, necessitaram apresentá-la e demonstrar suas potencialidades na Educação Básica e/ou no Ensino Superior. De fato, é sabido das potencialidades dos Estudo do Meio para o ensino de Geografia, porém encontramos poucos trabalhos que pesquisam especificamente o conhecimento geográfico dentro das metodologias de trabalho de campo, e isso é algo preocupante no que se refere ao âmbito epistemológico dessa ciência. Para tanto, acredita-se que seja preciso ter um bom conhecimento disciplinar para que se desenvolva um bom trabalho interdisciplinar, visto que a interdisciplinaridade não busca acabar com as disciplinas, mas dialogá-las de forma efetiva.

Destaca-se também, que apenas três trabalhos deixam evidente sua escolha metodológica, ou seja, que, ao buscarem um trabalho disciplinar, percebem a necessidade e importância de diferenciarem, de forma específica, os trabalhos de campo dos Estudos do Meio interdisciplinares e, com isso, explicar o porquê do uso da nomenclatura utilizada.

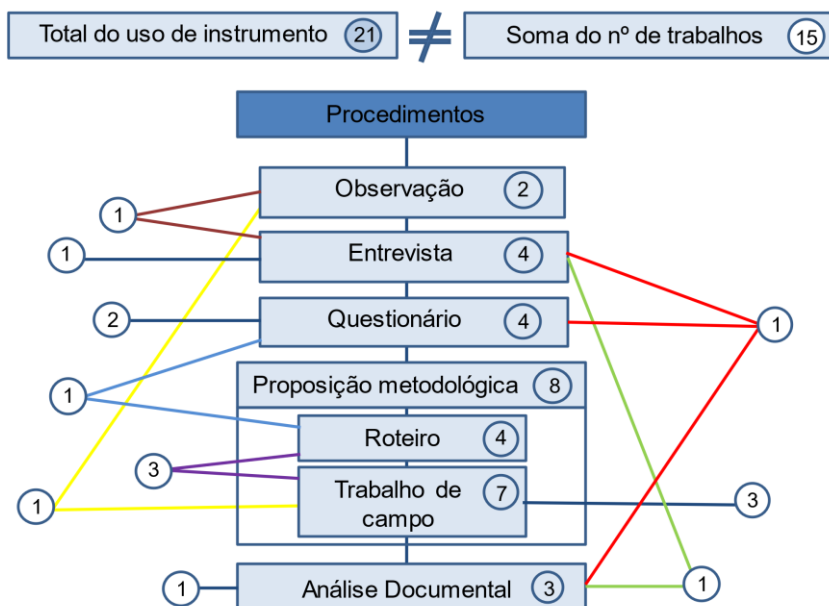
Se dentre os 15 trabalhos, apenas três demonstram com objetividade metodológica que seus trabalhos são disciplinares, podemos inferir que existe uma confusão metodológica ou falta de profundidade para tentar diferenciá-las.

Apesar de serem dissertações e de existirem poucas referências com tanto aprofundamento teórico-metodológico como a professora Nídia Pontuschka (2013), referência da maioria dos trabalhos levantados, pois é grande pensadora dos Estudos do Meio; e apesar de o pesquisador (mesmo querendo desenvolver pesquisa sobre os trabalhos de campo no âmbito disciplinar) se deparar com essa metodologia em sua pesquisa, através de seus sujeitos, sabe-se que é fundamental que Estudos do Meio não sejam compreendidos como sinônimos de trabalhos de

campo. No entanto, os três trabalhos que diferenciam essas metodologias são justamente pesquisas mais recentes (2017, 2018 e 2019), das quais duas são as que apresentaram (na figura 1) proposições mais inovadoras no que se refere à aprendizagem por meio de conceitos por meio dos trabalhos de campo, nesse caso, disciplinares.

Esses três trabalhos também se destacam, assim como outros, pela realização do trabalho de campo na pesquisa e não só a análise documental ou proposição de roteiro. Analisar quais procedimentos metodológicos são utilizados nas pesquisas levantadas é interessante na medida em que é possível perceber o tipo de aprofundamento ou enfoque que o pesquisador dá à metodologia desenvolvida em seu trabalho. Para analisar os procedimentos metodológicos adotados pelos pesquisadores, apresenta-se a figura 6, em forma de diagrama, a seguir:

Figura 6: Diagrama da relação entre as pesquisas e os procedimentos utilizados pelos pesquisadores para coleta de dados.



Elaborado por: Radtke, 2020.

Ao analisarmos o diagrama, percebemos que oito trabalhos propõem a realização de roteiros ou de trabalhos de campo em si. Porém, chama a atenção que de 15 pesquisas com foco em trabalhos de campo e ensino de Geografia,

apenas sete realizaram trabalho de campo, sendo que três realizaram trabalho de campo para construírem o roteiro de apresentação, que pode ocorrer com a presença de estudantes ou não.

Percebemos que os trabalhos de campo realizados se caracterizam, por vezes, como as metodologias escolhidas para o desenvolvimento de determinado conteúdo, que é de fato tema central da pesquisa, ou para investigar a prática já realizada pelos docentes investigados.

Desta forma, onde estão as produções que desenvolvem trabalhos de campo? Onde estão as produções que têm como tema central essa metodologia? Ao considerar a quantidade significativa – já conhecida – de artigos científicos que apresentam roteiros de trabalhos de campos, percebe-se que, em relação aos trabalhos de pós-graduação, esses artigos reduzem-se a relatos de experiências que nem sempre conseguem aprofundar teórico-metodologicamente seus resultados. Cabe ressaltar que os relatos de experiências são considerados aqui importantes para a construção do conhecimento; entretanto, esperava-se que as dissertações aprofundassem teórico-metodologicamente o desenvolvimento dos trabalhos de campo.

Ao mesmo tempo, as produções que não realizaram trabalhos de campo, também trouxeram resultados interessantes para a pesquisa, visto que buscavam analisar o desenvolvimento dessa metodologia, demonstrando que nem sempre são válidas apenas as produções que constroem roteiros para a Geografia Escolar. A exemplo de dois trabalhos levantados que analisam as dificuldades e desafios da realização de trabalhos de campo e têm como (um dos) sujeitos da pesquisa estudantes ainda em formação. Eles visam analisar, dentre outras coisas, a relação da formação inicial na realização de trabalhos de campo na Educação Básica. Ambos apontam para a importância do desenvolvimento dessas metodologias durante a graduação e a influência que esse desenvolvimento pode ter na futura realização dessa prática pelos professores iniciantes.

Assim, destacamos os trabalhos de Moraes e Lima (2018) que, ao realizarem trabalhos de campo nas turmas de licenciaturas em Geografia da UFG, realizam metodologias construídas pelos estudantes de forma pedagógica e voltada para a sua formação enquanto futuro professor da Educação Básica. Em outras palavras,

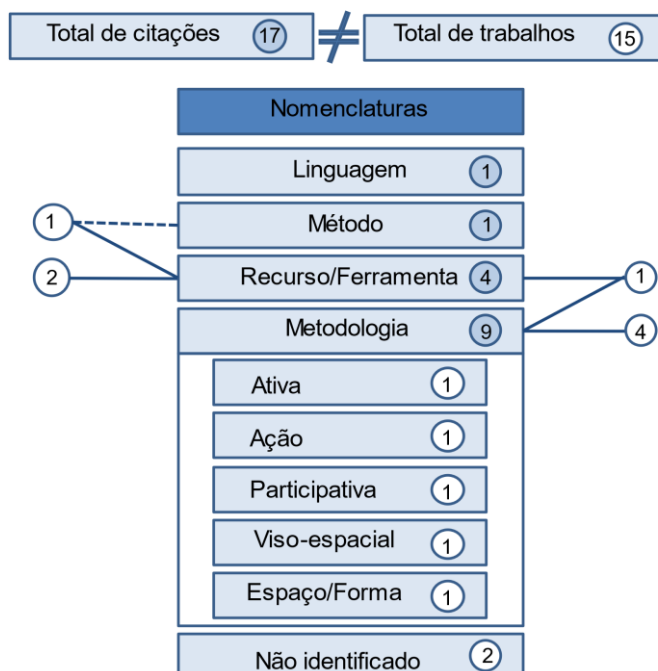
realizam trabalhos de campo voltados para a formação docente e não apenas para o ensino de determinado conteúdo.

Quando o professor em formação constrói os conhecimentos docentes necessários para a realização dos trabalhos de campo, isso poderá inferir na possibilidade dele em desenvolver essa metodologia em suas aulas futuras. Acreditamos que a perspectiva utilizada pelo professor da graduação influencie diretamente como esses estudantes irão desenvolver suas metodologias na Educação Básica. Como visto anteriormente nessa seção, as perspectivas e métodos escolhidas pelos pesquisadores, no caso professores, para o desenvolvimento dos trabalhos de campo mostram e escolhem caminhos diferentes para se construir o conhecimento geográfico por parte dos estudantes. Logo, os métodos e perspectivas escolhidas pelo professor da graduação, ao realizarem seus trabalhos de campo, poderão influenciar significativamente nas práticas realizadas pelo docente em formação.

Ao considerarmos que a perspectiva escolhida pelo professor é fundamentalmente importante para compreendermos os caminhos percorridos na pesquisa, que refletem nos seus resultados, podemos também inferir que as nomenclaturas utilizadas dizem muito sobre essas perspectivas. Ao analisarmos os trabalhos levantados, vislumbramos uma série de nomenclaturas diferentes usadas pelos pesquisadores em suas pesquisas para caracterizarem os trabalhos de campo.

O terceiro diagrama, da figura 7, visa apresentar as nomenclaturas utilizadas na tese e nas dissertações levantadas nesse capítulo. Destaca-se que uma produção pode utilizar mais de uma nomenclatura, o que acontece na maioria absoluta dos casos. Por isso, apresentamos apenas as duplicações que achamos mais relevantes e com maior intensidade/identidade no trabalho analisado (representado com a linha uniforme), seguida do de menor identificação (linha tracejada), porém de significativa utilização.

Figura 7: Diagrama das nomenclaturas utilizadas nas produções dos Programas de Pós-graduação do Brasil.



Elaborado por: Radtke, 2020.

Ao observarmos o diagrama, percebemos que a maioria das produções apresentam os trabalhos de campo como metodologia, em alguns casos designados de metodologias ativa, de ação e participativa que são mais conhecidas no âmbito metodológico, mas ainda como metodologia viso-espacial e como espaço/forma de ensino.

Ressaltamos que a dissertação que apresenta os trabalhos de campo como linguagem é justamente a mais antiga do levantamento (ano de 2005), e na trajetória acadêmica da autora foi possível perceber alguns artigos que também trabalham nessa perspectiva.

Os trabalhos que apresentam duas linhas são aqueles que apresentam mais de uma nomenclatura a ponto de não ser possível identificar qual a mais utilizada pelo autor. Dessa forma, o trabalho que apresenta as duas linhas, uma tracejada e outra uniforme, refere-se a nomenclatura menos e mais utilizada respectivamente. Sendo assim, apesar de ser pouco utilizada, a nomenclatura de método foi encontrada em trabalhos de nível de pós-graduação. Isso pode significar que o autor tenta demonstrar que o trabalho de campo foi o “caminho” para desenvolver determinado conteúdo. Todavia, em nossa perspectiva, o método não é o caminho,

mas o “modo de agir” para fazer esse caminho. Logo, um método científico possui regras e procedimentos que nos guiam como agir nesse caminho. Esse não é o caso do trabalho de campo, já que é o método que definirá como agiremos nessa metodologia, e não o contrário.

Já o trabalho que apresenta duas linhas uniformes é uma produção que, justamente, busca apresentar a diferença entre a perspectiva de trabalho de campo como recurso e a perspectiva de trabalho de campo como metodologia, trazendo reflexões interessantes sobre o método indutivo e dedutivo para aprofundar suas colocações e defender a escolha da perspectiva metodológica, mesmo sem negar o uso da perspectiva de recurso.

Cabe também destacar que, ao menos 2 trabalhos, deixam evidente que não objetivam denominar ou classificar os trabalhos de campo, que a escolha por chamar de recurso, ferramenta, metodologia, visita técnica, aula de campo, estudo do meio etc. é escolha do sujeito que irá desenvolvê-lo, o que pode mostrar que existe uma grande confusão ou falta de aprofundamento metodológico. Acreditamos ser fundamental desenvolver essa nomenclatura de maneira objetiva e compreensível. Logo, no tópico a seguir, pretende-se deixar perceptível o porquê de escolhermos a perspectiva em que os trabalhos de campo são uma metodologia de pesquisa e ensino de Geografia.

2.3.1 Os trabalhos de campo como metodologia de ensino e aprendizagem em Geografia

Entendemos que, na organização do processo de ensino e aprendizagem em Geografia, o professor precisa planejar e refletir sobre um conjunto de procedimentos didáticos necessários ao desenvolvimento da sua aula. Por esse conjunto de procedimentos, entendemos como metodologia de ensino (NÉRICI, 1986).

Sobre a metodologia, em termos amplos, Libâneo (1994, p.53) explana que

a metodologia compreende o estudo dos métodos, e o conjunto dos procedimentos de investigação das diferentes ciências quanto aos seus fundamentos e validade, distinguindo-se das técnicas que são a aplicação específica dos métodos.

Já em relação à metodologia de ensino, o autor ressalta que elas podem ser gerais ou específicas. Como específicas, pode-se destacar as que se referem aos procedimentos de ensino e de estudo das disciplinas. Para ele, as “técnicas, recursos ou meios de ensino são complementos da metodologia, colocados à disposição do professor para o enriquecimento do processo de ensino” (LIBÂNEO, 1994, p. 53).

O autor ainda complementa ao trazer que, por “meios de ensino”, ele entende “todos os meios e recursos materiais utilizados pelo professor e pelos estudantes para a organização e condução metódica do processo de ensino e aprendizagem”, onde tais equipamentos “são meios de ensino gerais, necessários para todas as matérias, cuja relação com ensino é indireta” (LIBÂNEO, 1994, p. 173). Dessa forma, compreende-se que os trabalhos de campo não se caracterizam como recurso.

Concomitantemente, para Souza (2007), “recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino e aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus estudantes”. A autora apresenta, como exemplo, os “passeios” ao propor que “há uma infinidade de recursos que podem ser utilizados nesse processo, desde o quadro de giz até um data show passando por jogos, passeios para pesquisa de campo e assim por diante” (SOUZA, 2007, p. 111).

Neste sentido, é importante ressaltar que os trabalhos de campo não se configuram como passeios, ou seja, não são uma espécie de recurso nem material de auxílio do professor.

Dessa maneira, afirmamos que os trabalhos de campo configuram-se como uma importante metodologia, que pode ser específica para o ensino, e não um recurso ou meio de ensino. Entretanto, ela precisa ter objetivos direcionados ao ensino e para o desenvolvimento do conhecimento geográfico e, por isso, acreditamos na importância do aprofundamento teórico-metodológico do professor para realizá-los em suas aulas.

Ainda em relação às nomenclaturas utilizadas, percebeu-se, no levantamento da seção 1 da tese, a presença da definição dos trabalhos de campo, também, como linguagem. Para explicitar o que se entende por linguagem e linguagem alternativa, Cavalcanti (2010) afirma que

entende-se por linguagens “alternativas” outras formas de linguagem, além da verbal, e outros gêneros de texto, além dos gêneros didáticos tradicionais — o filme de ficção, o documentário, a música, a fotografia, a literatura, o texto jornalístico, o teatro, a charge, a Internet, o jogo virtual, o computador e a Internet (p. 9).

Ainda nesse sentido, para Guimarães (2007), o trabalho com diferentes linguagens, como “a literatura, o cinema, o teatro, a música, a televisão, a fotografia, os textos informativos, os gráficos e mapas” (p. 50), é importante e deve estar presente na Geografia escolar. Segundo Silva (2010), além da linguagem falada e escrita, devem ser consideradas outras linguagens culturais que são alternativas para o ensino de Geografia.

Desse modo, apesar de sua importância no ensino de Geografia, não consideramos os trabalhos de campo como linguagem, apesar dos professores poderem utilizá-las durante o desenvolvimento dos trabalhos de campo através da utilização de mapas, de fotografias, da literatura, além dos demais exemplos já citados pelos autores.

As denominações utilizadas nos artigos e dissertações levantadas anteriormente apontam que alguns autores trabalham com a ideia de estratégia de ensino, que é “um caminho selecionado ou criado pelo professor para direcionar o estudante, pautando-se numa teorização a ser aproveitada na sua prática educativa” enquanto outros denominam como técnica de ensino, entendendo o trabalho de campo como um tipo de “artifício que se interpõe na relação entre o professor e o estudante, submissa à autoridade e à intencionalidade do professor. Não são consideradas naturais ao processo de ensinar, mas dão condições e acesso a ele” (SURMACZ e ANDRADE, 2015, p. 45).

Dessa forma,

as estratégias e técnicas de ensino devem ser adequadas aos objetivos educativos que se pretende atingir. Elas se apresentam como intermediárias entre o professor e o estudante e possuem um caráter instrumental, devendo ser pensadas para abranger toda a diversidade intelectual existente no contexto de sala de aula (SURMACZ e ANDRADE, 2015, p. 45).

Já as metodologias de ensino, segundo as autoras, são um conjunto de procedimentos didáticos compostos, inclusive, de diferentes estratégias e técnicas de ensino, que para elas são entendidas como meios e não fins. Assim, entende-

se que os trabalhos de campo não se inserem nessas modalidades e que não são e nem devem ser utilizados de forma instrumental ou entendidos como conjunto de regras e protocolos fechados.

Assim, acreditamos que existem vários tipos de recursos, estratégias, técnicas e linguagens – apontadas até o momento por diferentes autores – que de fato, auxiliam o processo de ensino e aprendizagem em Geografia. No entanto, o trabalho de campo não se insere em nenhuma dessas modalidades, pois caracteriza-se como uma metodologia de pesquisa e ensino que pode trabalhar com diferentes recursos, estratégias, técnicas e linguagens durante o seu desenvolvimento.

O trabalho de campo, portanto, não se constitui apenas como parte de um experimento científico ou de uma atividade realizada por pesquisadores. Consideramos os trabalhos de campo, também, como metodologia de ensino e como momento de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, na próxima seção objetivamos apresentar os sujeitos da pesquisa, com vistas a analisar se, e como, eles desenvolvem trabalhos de campo em suas aulas na Educação Básica. Com base nesses dados será possível investigar as possíveis influências que a formação docente tem na maneira em que eles desenvolvem essa metodologia em suas aulas, assim como as possíveis contribuições advindas dos saberes da experiência constituídos por esses professores ao longo da sua atuação na Geografia Escolar.

3 - O TRABALHO DE CAMPO NA FORMAÇÃO E NA ATUAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Esta seção objetiva apresentar os participantes da pesquisa no que circunscreve seu perfil profissional, assim como a relação que estabelecem com os trabalhos de campo na atuação docente, no âmbito da Educação Básica, e na formação inicial, na esfera do curso de Graduação em Geografia, cursada. Objetivamos compreender como a formação inicial contribuiu e influenciou na perspectiva dos trabalhos de campo desenvolvidos pelos professores na Educação Básica e em que medida nossa abordagem pode potencializar a superação de possíveis desafios na formação e na atuação desses docentes. Para isso, foram analisadas as informações coletadas mediante a realização de questionários e de entrevistas semiestruturadas junto aos cinco professores de Geografia participantes dessa pesquisa.

Para aprofundar as análises, contamos com referenciais sobre formação, atuação e conhecimentos docentes, tendo como subsídios as contribuições de Shulman (2014), Marcelo (1998), Rivero (2012), Callai (2011a), Tardif (2000) e Libâneo (2009); as discussões no âmbito geográfico foram alicerçadas tendo como referência Santos (2005), Moreira (2007) e Gomes (2009); no que tange ao ensino de Geografia e aos trabalhos de campo, as contribuições vieram, principalmente, de autores como Morais (2011), Morais e Lima (2018), Compiani e Carneiro (1993) Asbbahr (2011), Serpa (2006), Alentejano e Rocha-Leão (2006) e Lacoste (2006).

Dessa forma, com o intuito de apresentar as reflexões acerca das análises relacionados aos trabalhos de campo na formação e atuação dos professores participantes, estruturamos essa seção em três partes. Num primeiro momento, evidenciamos a perspectiva adotada na investigação sobre formação e profissionalização docente e, guiando a seção mediante algumas questões, como as que seguem: Quem são os sujeitos da pesquisa? Qual metodologia foi utilizada para a seleção dos professores? Qual é o perfil profissional e de formação desses sujeitos?

Já num segundo momento, com a finalidade de analisar as concepções de trabalho de campo na Geografia pelos professores participantes, questionamos: O que os professores entendem por Geografia? Qual foi o motivo pela escolha do

curso? O que eles entendem por trabalho de campo? Como se deu a participação desses sujeitos nos trabalhos de campo na formação inicial? Eles se sentem preparados, ao saírem da graduação, para realizarem trabalhos de campo na Educação Básica?

E por último, também buscamos analisar como ocorre o desenvolvimento dessa metodologia na Educação Básica. Assim, guiamo-nos através das seguintes questões: Os professores desenvolvem trabalhos de campo em suas aulas? O trabalho de campo é desenvolvido de maneira disciplinar ou interdisciplinar? E como essa metodologia é desenvolvida? Esses questionamentos também possibilitaram a análise de como os professores percebem o desenvolvimento do trabalho de campo nas instituições de ensino onde atuam, como um todo, pois acabam apontando as dificuldades que encontram para – e durante – o desenvolvimento do trabalho de campo em suas aulas, as quais apontam reflexos da formação inicial na maneira em que desenvolvem essas metodologias na Educação Básica.

3.1 O perfil e a formação dos professores participantes

Antes de iniciar a análise dos dados levantados, destacamos que compreendemos o professor como sujeito único e, aqui, esses profissionais não são vistos como números, nem nos interessa mais o que eles deveriam ser, fazer e saber do que eles de fato são, fazem e sabem realmente. Tardif (2000, p. 15), ao pesquisar sobre saberes docentes, destaca que são temporais, ou seja, são adquiridos pelo professor através do tempo; também são plurais e heterogêneos, ou seja, provêm de diversas fontes, além de que os objetivos de ação no trabalho de cada sujeito são heterogêneos; esses saberes são personalizados e situados, o que significa que cada professor “tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem” (Ibidem, p. 15); por último, o objeto do trabalho do professor são seres humanos e, conseqüentemente, os saberes e conhecimentos desses docentes são carregados de marcas do ser humano, visto que os conhecimentos também se constituem socialmente.

Também entendemos que os conhecimentos docentes não são formados apenas pelos conhecimentos acadêmicos, tampouco é uma manifestação dos saberes experienciais e cotidianos. No entanto, podemos dizer que as principais fontes do conhecimento profissional são o conhecimento acadêmico e a experiência profissional. Para Rivera (2012), o conhecimento desejável não é a soma dessas duas fontes do saber, mas resulta “de uma profunda tarefa de tomada de consciência, reelaboração e transformação epistemológica e didática daquelas e de processos de integração explícita em torno dos problemas da prática” (RIVERO, 2012, p. 32).

É dessa forma que valorizamos o que abarca os conhecimentos do conteúdo e o que abarca os conhecimentos didáticos gerais; entretanto, trabalhamos com a perspectiva dos conhecimentos didáticos do conteúdo na perspectiva de Shulman (2014). Para o autor, esse conhecimento

[...] representa a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos estudantes, e apresentados no processo educacional em sala de aula. O conhecimento pedagógico do conteúdo é, muito provavelmente, a categoria que melhor distingue a compreensão de um especialista em conteúdo daquela de um pedagogo (Ibidem, p. 207).

Dessa forma, entendemos que o conhecimento didático do conteúdo é construído através do conhecimento do conteúdo, do pedagógico geral, e do conhecimento do estudante. Marcelo (1998) acrescenta a essa análise o fato de que ele seja consequência, também, da própria biografia pessoal e profissional do docente.

Para além disso, acreditamos, amparados em Libâneo (2009, p. 13), que “trabalhar didaticamente com algo supõe trabalhar epistemologicamente com algo”. Com isso, não desvalorizamos os conhecimentos advindos das experiências profissionais e pessoais dos docentes, ou seja, também é necessário reconhecer o professor como produtor de saberes e, ao mesmo tempo, enquanto ser produzido (RIVERO, 2012).

Para analisarmos e apresentarmos o tempo de atuação, ou seja, o tempo de experiência que é, por sua vez, fonte da sabedoria advinda da prática, iniciamos os

primeiros passos da investigação que direcionamos a responder as seguintes questões: *Quem são os professores participantes da pesquisa? Como selecionamos os professores para participar da pesquisa?*

Os participantes desta pesquisa são professores efetivos da Rede Municipal de Educação de Goiânia, com formação específica em Licenciatura em Geografia, e trabalham na segunda fase do Ensino Fundamental. O recorte, por professores efetivos, foi feito visando diminuir as possibilidades de desistência na participação da pesquisa, visto que as possibilidades de saírem ou trocarem de escola são menores entre docentes efetivos. Já o recorte pela segunda fase do Ensino Fundamental deve-se ao tipo de formação acadêmica exigida para atuar nessa fase do ensino, ou seja, exige-se, especificamente, a formação no curso de licenciatura em Geografia.

Além disso, conforme já apontado, os participantes são docentes que são, ou em algum momento já foram associados ao LEPEG. A partir dessa escolha, objetivamos potencializar o desenvolvimento de uma pesquisa do tipo colaborativa, já que os participantes do LEPEG comumente estão inseridos em alguma atividade dessa natureza desenvolvida nesse laboratório.

A importância desse tipo de seleção deve-se ao fato de que, na pesquisa do tipo colaborativa, o professor é visto como sujeito que contribui ativamente para a construção de conhecimentos e, por isso, acreditamos na potencialidade do recorte realizado pela escolha de professores que estão inseridos nas dinâmicas dos projetos e grupos de pesquisas da universidade.

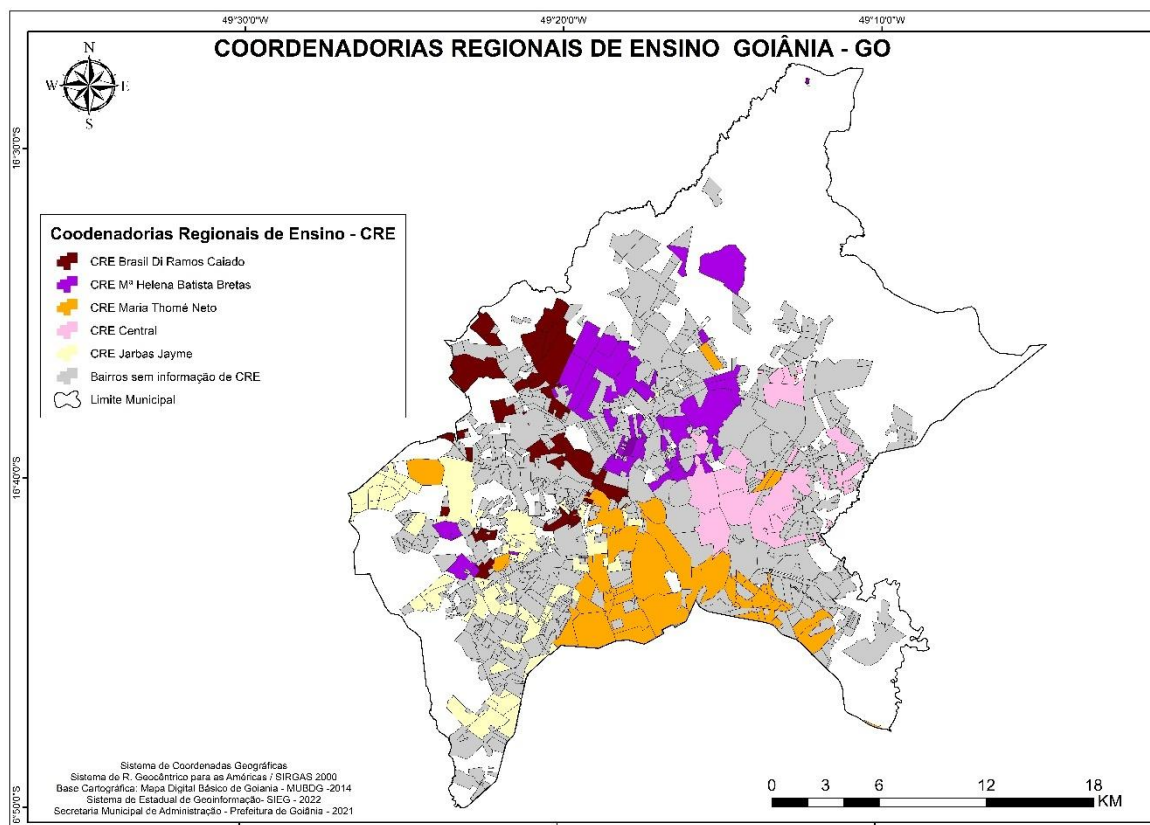
Cavalcanti e Bueno (2020) contextualizam a criação do LEPEG e explicam seus objetivos, princípios e atividades desenvolvidas no laboratório, com ênfase ao processo de ensino e aprendizagem em Geografia. Esse tema vem se consolidando ao longo dos anos, legitimando e colocando, dessa forma, o laboratório em evidência quando se trata de pesquisas no âmbito do ensino de Geografia. Segundo as autoras, o laboratório foi criado, portanto, visando tornar-se

[...] um espaço de referência que tem se dedicado à formação inicial e continuada de professores, **à pesquisa em diferentes temáticas do ensino de Geografia**, à extensão de suas atividades para a sociedade, **norteando-se pelos princípios do trabalho coletivo, crítico-colaborativo, pela integração entre teoria e prática, pela articulação efetiva e sistemática entre a**

Universidade e as escolas de Educação Básica. O grupo de profissionais que desenvolvem suas atividades nesse laboratório caracteriza-se pela especialidade na pesquisa sobre ensino de Geografia, dedicando-se a diferentes temáticas, como a Cartografia Escolar, o Ensino de Cidade e Cidades, fundamentos teórico-metodológicos do pensamento geográfico no ensino e o Ensino de temáticas físico-naturais (CAVALCANTI e BUENO, 2020, p. 1).

Os participantes membros do LEPEG são, também, docentes da rede básica que cursam ou já cursaram uma pós-graduação na área de ensino e aprendizagem no Programa de Pós-graduação em Geografia do IESA/UFG, no qual o laboratório está inserido. Desses integrantes, foram escolhidos cinco professores, um para cada uma das cinco Coordenadorias Regionais de Educação da Cidade de Goiânia (CRE). As cinco CREs da cidade de Goiânia são: CRE Brasil Di Ramos Caiado; CRE Maria Helena Batista Bretas; CRE Central; CRE Jarbas Jayme e CRE Maria Thomé Neto. Essas CREs atendem diferentes regiões da cidade, como pode ser visto no mapa a seguir:

Figura 8: Mapa dos bairros atendidos por cada CRE de Goiânia/GO.



Fonte: Secretaria Municipal de Administração da Prefeitura de Goiânia, 2021.

O mapa apresenta os bairros atendidos por cada CRE, segundo a Secretaria Municipal de Administração da Prefeitura de Goiânia. Percebemos que algumas CREs atendem bairros de mais de uma região da cidade, mas em maioria se circunscreve a atender uma região bem delimitada, como pode ser observado na figura 8. Além disso, muitos bairros não apresentam uma CRE específica para o atendimento da população, não sendo possível analisar alguma escola determinada para a região. Também é possível observar que muitos bairros não possuem quaisquer informações no que se refere às instituições que deveriam atender a população local, e com isso, nenhuma CRE é apontada.

Ao voltar para os sujeitos da pesquisa, ressaltamos que o recorte pelos professores vinculados ao LEPEG, foi o mais neutro e simples possível, a escolha deu-se a partir de dois critérios. O primeiro deles refere-se à escolha pelos servidores mais antigos de cada CRE, garantindo a participação de docentes que possuem maior tempo de serviço e, conseqüentemente, de experiência na Educação Básica, além de contemplar diferentes regiões de Goiânia, seguindo a regionalização feita pelas cinco diferentes CREs da cidade. Já o segundo critério considerava a disponibilidade de cada um dos professores em participar da pesquisa.

Assim, após o recebimento do termo de autorização da Secretaria de Educação de Goiânia (ANEXO 1) e da seleção dos cinco participantes, enviamos uma carta convite por e-mail, explicando o tema, os procedimentos e as demandas da pesquisa, solicitando a confirmação de participação dos(as) professores(as). Todos os participantes selecionados retornaram positivamente o convite, dando início a primeira etapa da coleta de dados da pesquisa.

A partir disso, visando conhecer o perfil dos participantes da investigação, foi aplicado um questionário e realizada uma entrevista semiestruturada com cada professor. Essa etapa foi realizada durante os meses de novembro e dezembro de 2019. Com o questionário, coletamos os números e informações para contato pessoal, os horários disponíveis para a participação na pesquisa, a carga horária de trabalho na escola e fora dela, além do tipo e do nível de formação de cada participante. Com isso, posteriormente, objetivamos – com a realização das entrevistas semiestruturadas – analisar o que os participantes entendiam e como

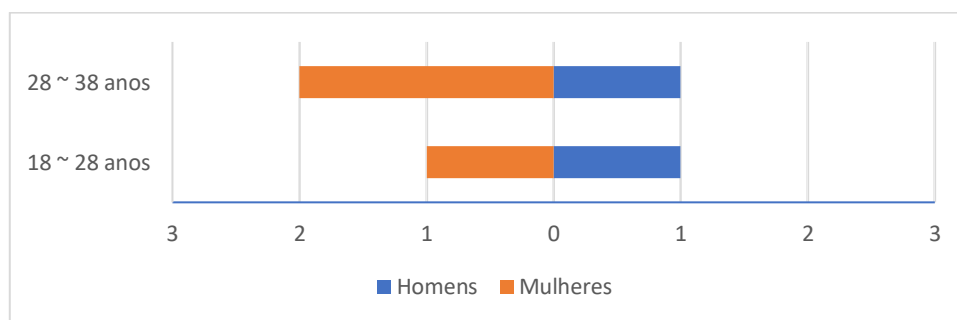
atuavam no que se refere ao desenvolvimento, ou não, de trabalhos de campo em suas aulas e, também, durante a sua formação inicial.

Tanto o questionário como a entrevista semiestruturada foram realizados em Goiânia, algumas nas dependências da UFG e outras na própria instituição de ensino do professor. A escolha dependia da disponibilidade de cada docente e da sua interação com as atividades do LEPEG no momento, atentando para seus horários disponíveis entre uma demanda e outra no laboratório. Independente do lugar escolhido, consideramos que houve boa interação e recepção dos professores, visto que as entrevistas foram realizadas em lugares com boa privacidade.

Dito isso, no próximo passo da investigação, direcionamo-nos a analisar e responder, enfim: *Qual é o perfil profissional ou de formação desses professores?*

Com a análise dos questionários percebemos, em um primeiro momento, que três dos professores (60%) são do sexo feminino e dois (40%) do sexo masculino. Em relação à idade, três (60%) possuem entre 30 e 36 anos e dois (40%) possuem, respectivamente, 25 e 26 anos, conforme Figura 9, a seguir:

Figura 9: Gráfico dos dados etários dos sujeitos (sexo e idade).

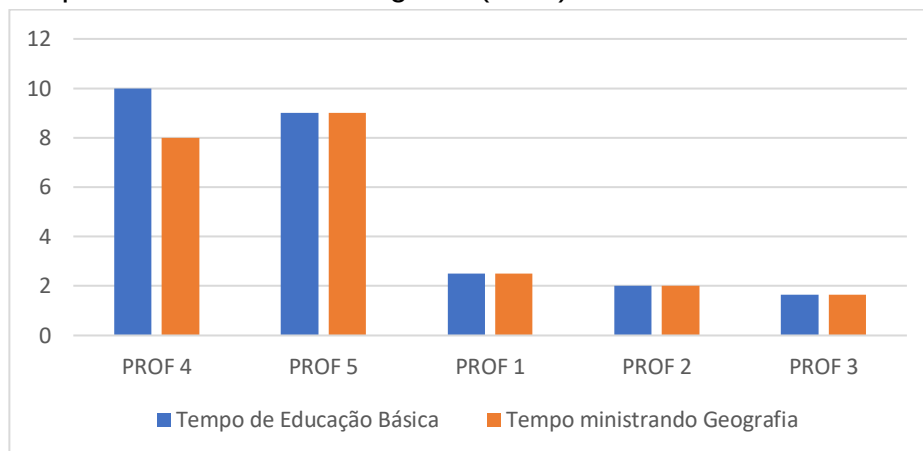


Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários da pesquisa (2019).

Conforme o gráfico, verificamos que o recorte dos participantes pode ser classificado como jovem, pois a diferença de idade entre os participantes não supera 10 anos. Isto pode ser observado no Figura 10, a seguir, que compara a relação do tempo de trabalho na Educação Básica com o tempo de trabalho, especificamente, na área de Geografia dos cinco professores participantes³.

³ Com o objetivo de preservar o anonimato dos entrevistados, não são mencionados seus nomes nem suas instituições. Eles são identificados por "PROF" mais o número em sequência. Exemplo: PROF 1, PROF 2, e, assim, sucessivamente.

Figura 10: Gráfico do tempo de trabalho na Educação Básica e tempo de trabalho em Geografia (anos).



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários da pesquisa (2019).

Observamos, então, que apenas um(a) professor(a) apresenta mais tempo (em anos) de Educação Básica que em tempo ministrando Geografia. Porém, esse dado deve-se ao início de seu trabalho integral na coordenação da escola, ou seja, nos últimos dois anos ele(a) não tem estado em sala de aula. Os dados também apontam para o fato de que nenhum dos participantes já trabalhou, ou trabalha, fora da sua área de atuação, que é a Geografia.

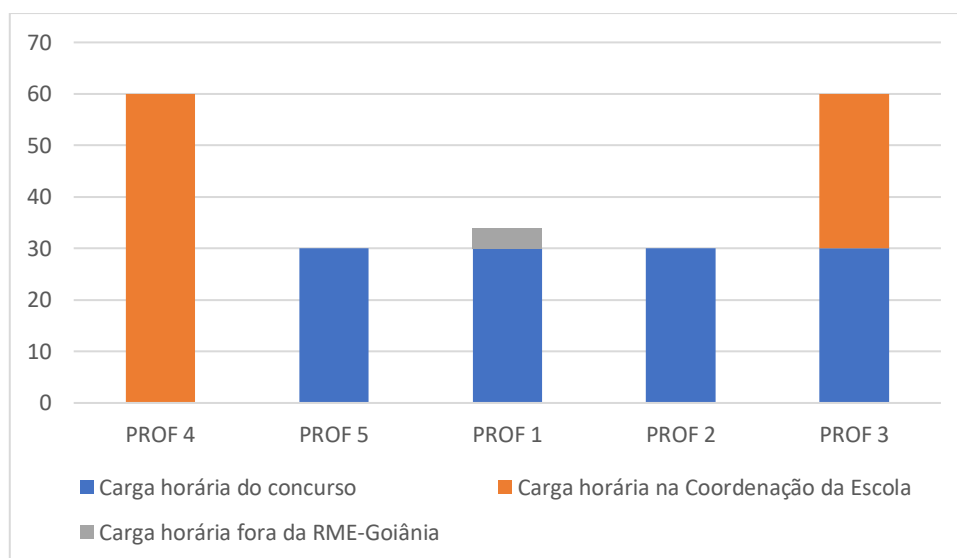
Também percebemos que o grupo de professores se divide em dois subgrupos. O primeiro refere-se aos dois professores com maior experiência em sala de aula (cerca de 10 anos) e os outros três professores que possuem menor tempo de atuação (cerca de 3 anos). Ao relacionarmos com os dados etários, percebemos que os mais velhos são, respectivamente, os que têm mais experiência da rede.

Assim, em relação à diferença entre os anos de experiência em meio aos participantes, destacamos que há diferenças entre o professor mais novo e o professor mais experiente. Além disso, a iniciação ao ensino, segundo Marcelo (1998) é o período no qual os professores realizam a transição de estudantes para professores. É um período “de tensões e aprendizagens intensivas, em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter um certo equilíbrio pessoal” (MARCELO, 1998, p. 62).

Ao reconhecermos os saberes da experiência como saberes também importantes para a prática docente, destacamos o que Shulman (2014, p. 207) chama de sabedoria que deriva da própria prática. Essa sabedoria, para o autor, é uma das “grandes fontes para a base de conhecimento para o ensino e, por isso, deve ser valorizada já que parte significativa da base de conhecimento dos professores ainda aguarda para ser descoberta, inventada e refinada”.

Além de considerar o tempo de experiência docente, também analisamos a carga horária semanal do professor na atualidade. Para isso, observe o gráfico a seguir:

Figura 11: Gráfico da relação da atuação e carga horária dos participantes.



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários da pesquisa (2019).

Entendemos, dessa maneira, que dois professores (PROF 5 e PROF 2) possuem carga horária de 30 horas semanais, ou seja, possuem dedicação exclusiva na Rede Municipal de Educação (RME) de Goiânia. Destacamos que o concurso para professores da RME de Goiânia prevê 30 horas semanais em sala de aula, ou seja, um turno de trabalho, o que poderá facilitar a sua participação na pesquisa.

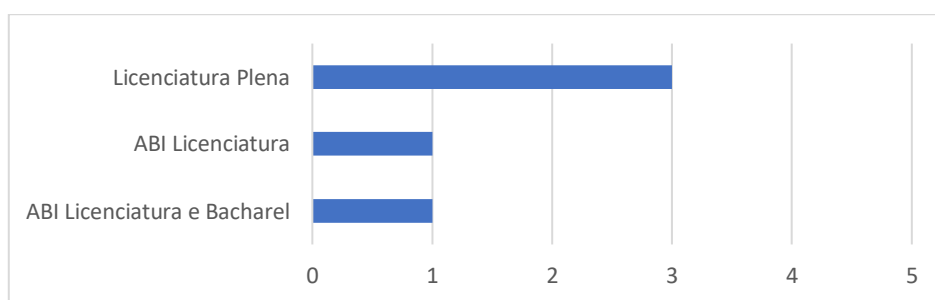
O(a) PROF 1 que possui 34 horas semanais, trabalha quatro horas em uma disciplina concentrada fora da RME, além das 30 horas na rede; logo, também possui todas as tardes livres para a participação nas atividades. Já os demais docentes (PROF 4 e PROF 3) possuem 60 horas semanais, devido as suas

participações na coordenação/direção escolar, e, portanto, possuem uma dinâmica diferente, visto que um(a) trabalha pela manhã e tarde e outro(a) pela manhã e noite.

Ao considerarmos que três, ou seja, 60% dos professores possuem cerca de 30 horas semanais, e dois (40%) possuem 60 horas, podemos destacar que temos dois extremos nesse grupo de participantes, pois um grupo possui um turno de trabalho e, por isso, tem a oportunidade de realizar uma formação continuada – como é o caso desses sujeitos especificamente – enquanto o outro grupo trabalha três turnos, possuindo uma carga horária apertada. A carga horária “cheia” remete à desvalorização econômica e social da profissão docente, visto que alguns docentes podem se sobrecarregar com mais horas de trabalho ao objetivarem uma melhoria salarial.

Já em relação à *formação dos participantes*, temos na Figura 12, a seguir, em que três professores (60%) possuem Licenciatura Plena em Geografia, e dois (40%) possuem formação na modalidade Área Base de Ingresso (ABI), também conhecida como uma modalidade de curso que possui três anos de formação na área de base, nesse caso Geografia, e mais um para a Licenciatura ou para o Bacharel. Veja o gráfico a seguir essa distribuição:

Figura 12: Gráfico do curso de graduação cursado pelos participantes da pesquisa

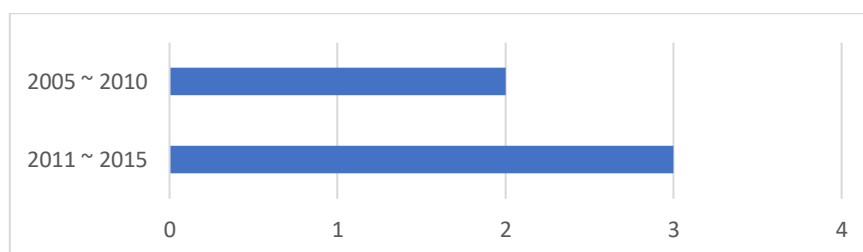


Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários da pesquisa (2019).

Destacamos, portanto, que todos os participantes são formados em Licenciatura em Geografia, e um deles também em bacharelado. Além disso, todos eles se formaram pela UFG num momento em que, assim como muitas universidades brasileiras, trabalhava-se com a modalidade conhecida como “3 + 1”. Nessa modalidade, como já mencionado, o estudante faz três anos na área do curso e mais um ano voltado ao tipo de formação desejada, sendo elas o bacharel

ou a licenciatura. Essa é a modalidade de formação em licenciatura de dois participantes da pesquisa. Nessa modalidade, o estudante também tem a opção de se formar tanto na licenciatura como no bacharel, fazendo “3 + 1 + 1”, ou seja, três anos na ABI + um ano de licenciatura + um ano de bacharelado, que é o caso de um(a) dos(as) participantes da pesquisa. Os outros três professores que se formaram na modalidade licenciatura plena, são, justamente, os docentes que se formaram recentemente - mais especificamente entre anos de 2011 e 2015 – conforme mostra, a seguir, a figura 13 com a faixa temporal dos anos de formação dos participantes.

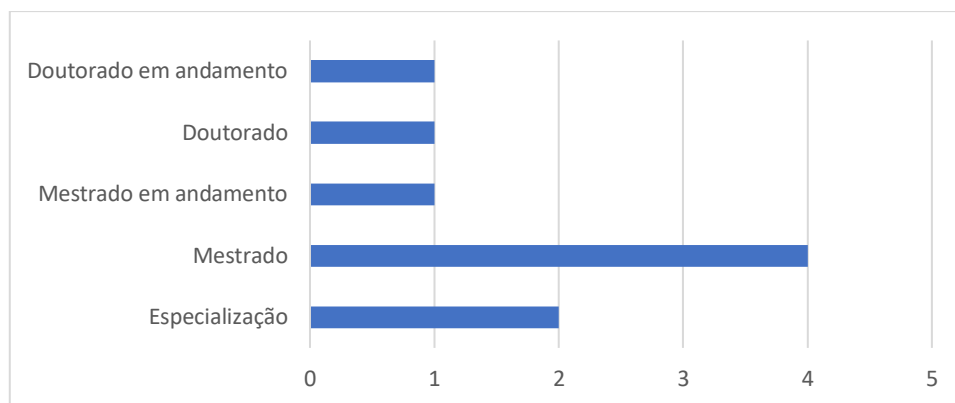
Figura 13: Gráfico do ano de conclusão dos cursos de graduação em Geografia



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários da pesquisa (2019).

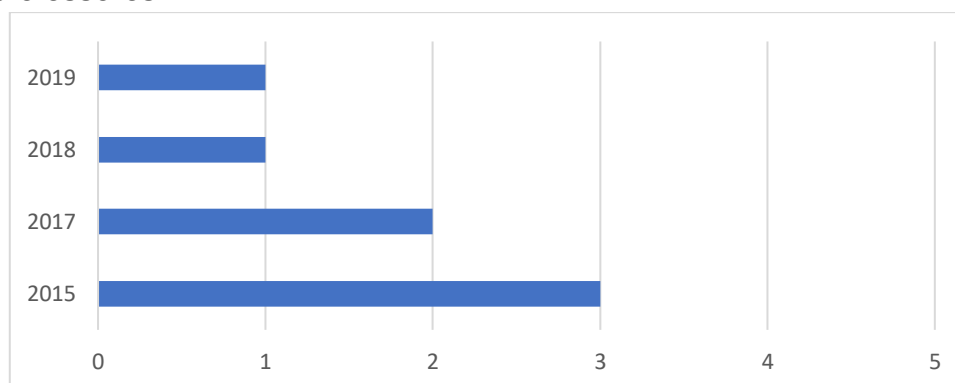
Temos, portanto, três professores que se formaram há mais de 10 anos, enquanto outros dois se formaram mais recentemente. Sendo assim, os dois docentes mais experientes são os que se formaram entre 2005 e 2010. E, ao considerar que o ano de formação e o tempo de atuação dos dois professores são semelhantes, compreendemos que os mais experientes se formaram e já ingressaram para o mercado de trabalho. Por outro lado, os professores que se formaram entre 2011 e 2015 só entraram no mercado de trabalho há cerca de 2 anos, ou seja, demoraram um pouco mais para começarem a atuar. Isso se deve, entre outras coisas, pelo ingresso imediato na pós-graduação.

Em relação a esse tipo de formação continuada, mais especificamente em relação ao nível de pós-graduação cursada, temos uma maioria (80%) que possui mestrado, um professor (20%) que possui doutorado e outro que possui duas especializações. Além disso, temos cursos em andamento em nível de doutorado (20%) e de mestrado (20%), conforme pode ser visto no gráfico a seguir:

Figura 14: Gráfico do nível e quantidade de cursos de pós-graduação

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários da pesquisa (2019).

Como já mencionado, os participantes dessa pesquisa possuem bom nível de formação, devido, inclusive, ao convênio com o LEPEG, visto que muitos dos associados ao laboratório são justamente estudantes de pós-graduação vinculados à linha de ensino e aprendizagem do Programa de Pós-graduação em Geografia do IESA. Já em relação ao ano de formação desses sete cursos de pós-graduação (quatro mestrados, um doutorado e duas especializações), temos a maioria (42,85%) concluídos em 2015, dois (28,57%) em 2017, além de um (14,29%) em 2018 e um (14,29%) em 2019. Veja o gráfico a seguir:

Figura 15: Gráfico do ano de conclusão dos cursos de pós-graduação finalizados pelos professores

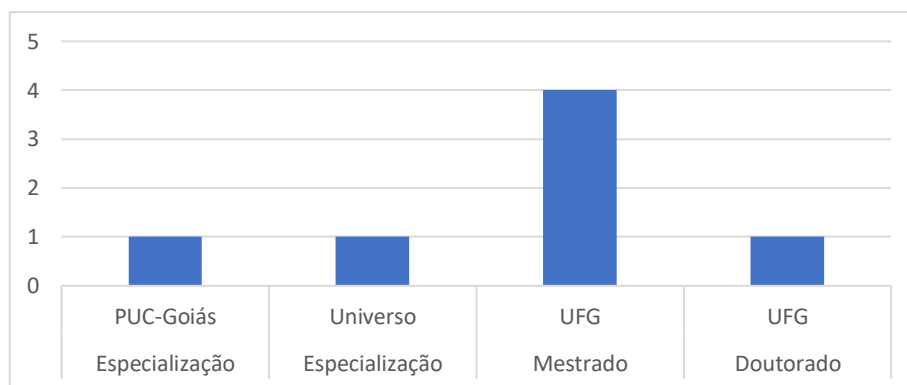
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários da pesquisa (2019).

Dessa forma, ao considerarmos que as entrevistas foram realizadas em 2019, entendemos que todos os cursos foram concluídos recentemente, ou seja,

entre 2015 e 2019, o que forma um período de quatro anos de diferença entre a mais antiga conclusão e a mais recente.

Em relação às instituições formadoras desses sete cursos já concluídos pelos professores, levantamos que a maioria (71,42%) são cursos de pós-graduação da UFG, e dois (28,58%) são outras instituições, conforme pode ser observado a seguir:

Figura 16: Instituições formadoras dos cursos de pós-graduação finalizados pelos professores



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários da pesquisa (2019).

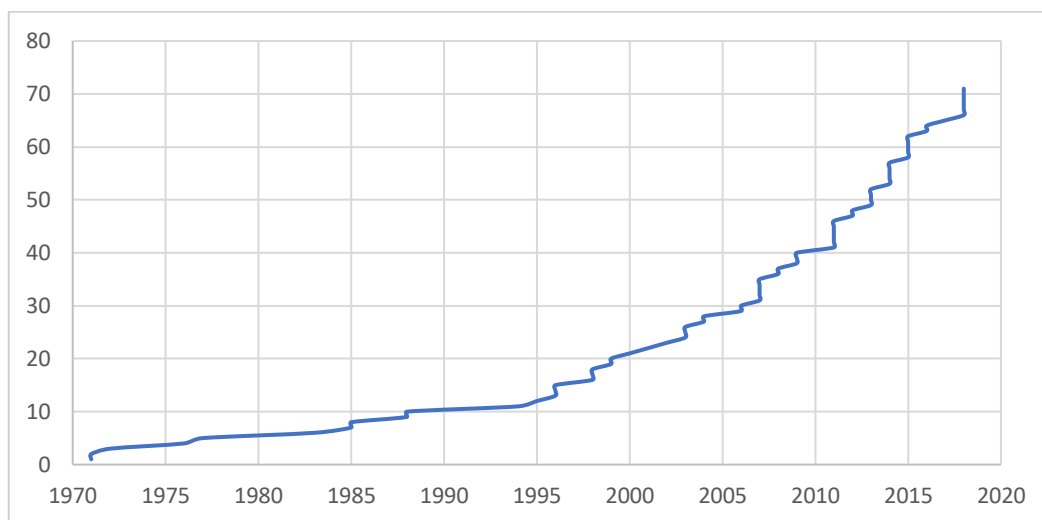
Assim, temos a maioria dos cursos finalizados pela UFG, em nível de mestrado e doutorado, e os demais, em nível de especializações, concluídos na PUC-Goiás (Pontifícia Universidade Católica de Goiás) e na Universo, que possui tanto cursos presenciais como cursos na modalidade EAD (Educação a distância).

Com esses últimos três gráficos (sobre o nível, ano de conclusão e instituição formadora) e com a informação, já mencionada anteriormente, que os professores formados mais recentemente possuem menor tempo de atuação, podemos confirmar que esse fato se deve, também, ao ingresso quase que imediato desses profissionais na pós-graduação em Geografia da UFG. Além disso, essas informações evidenciam que, apesar da diferença do tempo de contribuição dos cinco participantes, os cursos de pós-graduação foram iniciados por todos a partir de 2015, dados que aponta ao fato de que se teve um maior acesso ao ensino superior público e de qualidade no Brasil nos últimos anos.

Atualmente, conforme vimos na seção 1, existem 71 Programas de Pós-Graduação em Geografia no Brasil, contendo cada um deles cursos de mestrado, ou de mestrado e doutorado. O levantamento aponta que até 2000 existiam 20

programas e esse número dobrou até 2010, ou seja, em dez anos chegamos ao número de 40 programas de pós-graduação em Geografia. E dessa data até o ano de 2018, oito anos depois, foram implementados mais 31 programas na mesma área, superando, portanto, a expectativa da década que já apresentava um aumento substancial nos cursos de pós-graduação no país. Percebemos esse crescimento exponencial quando se observa o gráfico a seguir:

Figura 17: Gráfico da dispersão dos 71 Programas por ano de criação (1971-2018).



Fonte: Elaborado pela autora a partir do levantamento do NUCEF e NúcleoGEA (2018).

Notamos que a realidade brasileira e o acesso aos cursos de pós-graduação no Brasil mudaram significativamente. Esse fator, certamente, não atingiu apenas os Programas de Pós-graduação em Geografia do país, mas todo o contexto das ciências brasileiras. Esse cenário deve-se, principalmente, ao incentivo governamental das últimas décadas para a criação e ampliação desse tipo de programa, além de outros projetos educacionais, voltados ao acesso à educação pública e de qualidade no país.

Por fim, destacamos a formação continuada significativa dos professores participantes. Esses profissionais dedicam-se mais exclusivamente a RME; possuem formação e pós-graduação na área de ensino e aprendizagem em Geografia; constituem-se em um público relativamente novo, com profissionais com mais e outros com menos experiência na educação básica; além de demonstrarem interesse em uma formação continuada de qualidade.

Essas considerações foram possíveis através das análises dos questionários e, quando necessário, dialogado com partes das entrevistas. Na próxima etapa, iremos adentrar sobre o papel e como os trabalhos de campo apresentaram-se durante a formação inicial dos professores participantes.

3.2 Os trabalhos de campo na formação inicial dos professores de Geografia

Após analisar a formação inicial e continuada dos professores de Geografia, partimos, então, para a análise das entrevistas com ênfase às questões voltadas ao desenvolvimento de trabalhos de campo em Geografia, sejam eles desenvolvidos na formação inicial do participante ou na Educação Básica já em exercício da sua profissão.

Os questionários e as entrevistas semiestruturadas foram realizadas entre outubro e novembro de 2019. A entrevista, nessa modalidade, torna-se um instrumento fundamental para abarcar de forma mais ampla as falas e perspectivas dos professores sobre os trabalhos de campo. Elas proporcionam maior autonomia e dinamicidade na resposta das questões e, assim, possibilitam ao entrevistado integrar várias ideias, que podem ir para além das questões fechadas elaboradas pelo pesquisador.

A partir da análise dessas entrevistas, buscamos responder: *O que os professores entendem por Geografia? O que entendem por trabalho de campo? Eles desenvolvem trabalhos de campo em suas aulas? Em que perspectiva (disciplinar ou interdisciplinar) essa metodologia é desenvolvida? Os professores sentem-se preparados para desenvolver trabalhos de campo na Educação Básica?*

O primeiro tema da entrevista é voltado ao objetivo de compreender as concepções dos participantes em relação à Geografia e ao desenvolvimento de trabalhos de campo, tanto no ensino superior quanto na Educação Básica. Assim, questionamos aos sujeitos participantes sobre *o que eles entendem por Geografia e o que os motivou a serem professores dessa área do conhecimento.*

Em relação a esse questionamento, nos deparamos com distintas respostas⁴. A primeira delas é:

⁴ Os trechos de falas dos participantes são apresentados ao longo do texto e podem ser identificados pelo uso do itálico e das aspas, ou recuado e itálico, quando possuem mais de três linhas.

Eu entendo a Geografia como uma possibilidade de ler, interpretar, conhecer a realidade dada e as relações que a gente pode construir a partir disso (PROF G).

Na fala deste professor percebemos a interpretação de uma Geografia que se preocupa com a leitura e interpretação da realidade do sujeito. Ainda nesse sentido, outro professor – na fala a seguir – aponta essa mesma perspectiva, pontuando a influência que a Geografia tem na formação desse modo de pensar. Além disso, ele acrescenta a perspectiva da Geografia enquanto ciência e enquanto componente curricular. Veja sua fala:

[...] é uma ciência, um conjunto de conhecimentos que tem uma aplicabilidade na realidade e que também contribui com o desenvolvimento cognitivo do sujeito. E aí, na escola, é uma disciplina, um conjunto de conhecimentos também, que possibilita que o estudante estruture um modo de pensar, um jeito de ver as coisas, que vai auxiliar ele no seu dia a dia, no seu cotidiano (PROF 1, grifo nosso).

Outro professor também apresenta a Geografia como ciência, e como componente curricular. Mas, além disso, traz componentes importantes para a definição da Geografia, que é sua preocupação com a análise do espaço geográfico, seu objeto de estudo. Veja a fala a seguir:

*Geografia para mim é uma ciência, claro, a gente aprende isso também na universidade, que ela tem um objeto de estudo, ela tem metodologias, ela tem métodos próprios de análise de determinados fenômenos, seja o espaço geográfico, seja relação entre o sujeito e esse espaço geográfico e seu processo histórico de construção, com relação ao território, as paisagens dos lugares, da identidade, nos mais diferentes campos da Geografia. Então, Geografia é uma ciência. Eu aprendi isso e concordo com essa defesa, [...] por conta de toda a trajetória da **Geografia enquanto ciência e enquanto**, também, sua importância na educação básica como **disciplina escolar**. Então para mim a Geografia é uma ciência, **tem seu objeto próprio de estudo, o espaço, tem seus métodos, tem suas categorias e conceitos** de análise dos fenômenos socioespaciais (PROF 3, grifo nosso).*

Na fala também observamos a compreensão da Geografia enquanto área do conhecimento que possui seus próprios conceitos e categorias de análise. Na fala de outro professor, vemos uma outra perspectiva, a de uma Geografia das especificidades e da totalidade:

Geografia é uma análise do espaço, dentro dos fenômenos que são competentes à Geografia. Então, análise do espaço físico, do espaço social, do espaço cultural, ***fragmentado ou como uma totalidade***, dependendo da forma que você estudar esse espaço (PROF 5, grifo nosso).

Podemos sugerir que quando o docente cita o termo “totalidade”, talvez faça referência ao termo utilizado por Milton Santos. Essa percepção de totalidade está relacionada à ideia de uma Geografia preocupada com a análise da totalidade dos processos existentes no espaço, conforme Santos (2005). Entretanto, o professor dá ênfase também à possibilidade de uma análise fragmentada. Destacamos que, para Milton Santos, o lugar (talvez, o fragmentado para o professor) não deve ser estudado isoladamente, ou seja, estudamos o lugar para compreendermos o mundo. Logo, percebemos que esse “olhar do espaço” exhibe uma análise fragmentada dele mesmo pelo professor quando se destaca o “espaço físico”, “espaço social” e “espaço cultural”.

Por fim, temos uma compreensão de Geografia que, de forma mais sistematizada, apresenta preocupação com o seu objeto e as suas relações:

É uma ciência que permite [...] compreender a relação do ser humano com a natureza e como que a gente pode lidar melhor com este espaço geográfico e até da própria [...] interação em sociedade. [...] é uma ciência bem completa, que vai permitir a gente ter uma compreensão mais abrangente dos fenômenos que nos cercam, tanto os fenômenos naturais quanto as questões políticas, econômicas e sociais (PROF 2, grifo nosso).

Dessa forma, temos três professores que destacam a Geografia como ciência e dois como ciência e componente curricular. Além disso, três destacam a Geografia como ciência preocupada com a análise espacial, com seus conceitos e categorias próprias, mas que também se preocupa com os fenômenos que nos cercam, ou seja, com a leitura e interpretação da realidade que nos cerca.

Gomes (2009) destaca a importância de se compreender a ordem espacial, pois ela é a principal característica que marca a reflexão, a contribuição e a especificidade da Geografia na análise dos fenômenos. Nesse sentido, o autor destaca que

[...] há um arranjo físico das coisas, pessoas e fenômenos que é orientado seguindo um plano de dispersão sobre o espaço. Há coerências, lógicas, razões, que presidem essa distribuição. Há uma trama locacional que é parte essencial de alguns fenômenos. A análise dessa trama locacional é a especificidade da ciência geográfica. Ela é relevante pois o ordenamento espacial de alguns fenômenos lhes é essencial (GOMES, 2009, p. 25).

Nesse caminho, Moreira (2007) também aponta a importância da localização para além do “estar” localizado, sendo necessária defini-la como uma distribuição. Assim, para o autor, para ser geográfico (sujeito ou coisa) precisa-se estar localizado e situado dentro de uma distribuição de localizações. É, dessa forma que a localização e a distribuição se fazem essenciais para a análise do arranjo espacial.

O arranjo espacial se faz importante, porque é através da sua análise (que se transforma na análise da formação espacial) que Moreira defini para que serve a Geografia, assim se expressando:

Lacoste intitulou seu livro *A geografia serve antes de mais nada para fazer a guerra*. Diríamos, alargando o significado desse enunciado, que a geografia, através da análise do arranjo do espaço, serve para desvendar máscaras sociais. É nossa opinião por detrás de todo o arranjo espacial estão relações sociais, que nas condições históricas do presente são relações de classes (MOREIRA, 2007, p. 62).

Ainda nesse sentido, Moreira (2007) também apresenta a Geografia como uma forma de leitura do mundo. E, para ele, o ensino e o conhecimento metódico, são capazes de possibilitar a formação de atitude crítica dos sujeitos em sua busca por uma nova forma de sociedade. Acreditamos que essa leitura de mundo, que o olhar geográfico possibilita, faz-se a partir da realidade cotidiana (lugar vivido) para a compreensão da totalidade (mundo).

Evidenciamos, portanto, que a fala de dois professores destaca uma concepção mais vaga de Geografia, não chegando a aprofundar vários elementos essenciais quando assumimos a Geografia como uma ciência preocupada em entender o espaço geográfico e, com isso, seus mais variados arranjos espaciais.

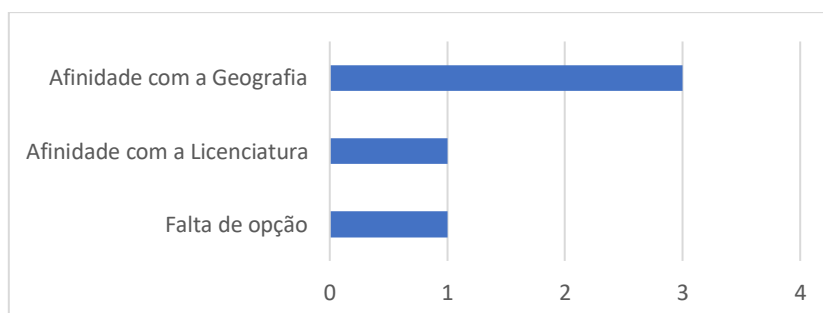
Além disso, temos nas falas dos professores o destaque para a caracterização da Geografia como componente curricular e como ciência, mas a

maioria das descrições não aprofunda ora o significado de Geografia, ora o seu objeto de estudo, ora suas categorias e até mesmo seus objetivos. Obtemos, assim, uma descrição mais vaga por parte da maioria dos participantes em relação às suas possíveis concepções geográficas.

Entretanto, de fato, acreditamos que Geografia seja uma maneira peculiar de olhar o mundo, pois ela estrutura um modo de pensar e se preocupa com a leitura da realidade (falas dos professores). Além disso, a relação entre sociedade e natureza (fala dos professores) pode ser pensada através do que Moreira (2007) chama de eixo epistemológico da Geografia; porém, esse eixo deve ser pensado com base nas categorias geográficas, a exemplo da paisagem, espaço e território.

Já em relação aos motivos pelos quais escolheram a Geografia como área de docência, destacamos que a maioria (60%) escolheu por afinidade à área do conhecimento, conforme a Figura 18 mostra a seguir:

Figura 18: Gráfico sobre a motivação pela escolha do curso.



Fonte: Elaborado pela autora, através das entrevistas da pesquisa (2019).

Dessa forma, dos cinco docentes, três escolheram o curso por afinidade à Geografia, conforme as falas a seguir:

*Porque eu terminei o curso de licenciatura, que eu fiz antes de fazer o bacharel, e no mesmo ano **teve o concurso da prefeitura**, aí foi a oportunidade de fazer o concurso e passei, e aí estou na [...]. [Mas por que a licenciatura?]. Eu achei melhor fazer a licenciatura primeiro, justamente **por conta do mercado de trabalho ser mais amplo pra licenciatura do que pro bacharel**, aí eu optei pra fazer primeiro a licenciatura. **[O seu interesse já era na Geografia?] Era** (PROF 5, grifo nosso).*

***Eu sempre gostei de Geografia**, desde o ensino fundamental inclusive. E aí, eu tive... acho que foi influência dos professores. E, engraçado, não só de Geografia, tive bons professores em outras*

áreas, de outras disciplinas, mas eu sempre gostei de Geografia. **E eu me lembro, também, de gostar de mapas...** eu gostava de mapas, quando o professor levava na sala [...] eu achava legal. Eu acho que foi isso (PROF 1, grifo nosso).

Eu escolhi no ensino médio **por afinidade com a disciplina**. Na verdade, assim, a gente sempre fica naquele dilema né, o que eu vou fazer? [...] Fiz o vestibular, o ENEM na época, [...] concorri e fui aprovado. E não decepcionei, [fui] muito feliz na escolha, porque, assim, olhando para trás eu **não me arrependo da escolha** que eu fiz, né, e não só a formação profissional, mas, também, a formação humana e **a forma como eu vejo o mundo**, como eu lido com o mundo, né, totalmente diferente de quando eu não [...] tinha esse curso, que **me ajudou muito na minha relação de sujeito com o mundo, entender as coisas, os fenômenos, os fatos**. Então, a formação foi bastante significativa na minha trajetória acadêmica, pessoal [e] profissional (PROF 3, grifo nosso).

Já sobre os demais professores, temos que um escolheu por afinidade à modalidade licenciatura, e o outro por falta de opção de outros cursos, na época, conforme evidenciam as falas a seguir:

Sempre quis fazer licenciatura, trabalho de meio período, estabilidade, gostar de lidar com pessoas e **a Geografia por perceber essa ciência ampla**, que é possível **perceber uma intervenção na sociedade** (PROF 2, grifo nosso).

O motivo não é muito apaixonante. **A Geografia entrou por falta de opção**, na época... eu entrei na universidade em 2003/2004... **só tinham 7 cursos a noite**, então as possibilidades eram muito limitadas e não trabalhar não era opcional, então tinha que trabalhar e estudar. E aí dos cursos que eram disponíveis, desses 7 na época, eu optei pela Geografia. Mas, na verdade, a vontade mesmo era engenharia (PROF 4, grifo nosso).

Notamos que apenas um docente escolheu o curso pensando em ser professor, o que coaduna com a desvalorização econômica e social da profissão docente. Depois, temos um professor que inicialmente escolheu seu curso por falta de opção, situação que também está ligada a essa desvalorização, já que cursos mais “importantes” social e economicamente (medicina, engenharias, direito) são cursos que oferecem suas aulas em tempo integral, o que impede os estudantes de baixa renda de os cursarem, visto que precisam conciliar estudo com trabalho, e, por isso, optam muitas vezes por um curso noturno. Fato, a maioria das licenciaturas possuem cursos noturnos.

Agora, adentramos em outra questão importante: *o que os professores entendem sobre trabalho de campo?* Destacamos que apenas um professor denomina-o como metodologia, os outros caracterizam-no como atividade; prática; ou experiência; que serve para “visualizar” e/ou “observar”, o que entendemos como uma perspectiva de recurso.

Destacamos, também, que três professores utilizam as operações como “visualizar”, “observar”, “comparar” e “experenciar” em relação ao conteúdo e à teoria dada em sala de aula. Essas expressões aproximam-se das modalidades ilustrativa, indutiva e motivadora (COMPIANI e CARNEIRO, 1993). Uma aproximação com o modelo ilustrativo indica que o trabalho de campo serve para mostrar ou reforçar os conceitos já vistos em sala de aula. Também vemos aspectos da indutiva, que valoriza a observação e interpretação em campo, mas ela ainda não oferece muitas opções para o estudante formular hipóteses e soluções. Essas duas modalidades – assim como as nomenclaturas – podem ser observadas nas falas a seguir:

*Trabalho de campo é uma metodologia que possibilita com que o estudante, e o professor também, **visualize ou pense** naquilo que foi estudado dentro de um contexto real. É uma boa **oportunidade de comparação**, o trabalho de campo. A gente consegue fazer comparações dentro **do que a gente discutiu com aquilo que a gente, efetivamente, consegue perceber** (PROF 1, grifo nosso).*

*É uma **maneira de visualizar o lúdico**, a parte lúdica do ensino. Então é uma maneira de você visualizar **as questões teóricas que você vê dentro de sala de aula**. E é extremamente importante, porque dependendo da aprendizagem de cada estudante é uma maneira também de **potencializar a aprendizagem dele** (PROF 5, grifo nosso).*

*Trabalho de campo é quando a gente vai **observar, quando a gente vai ao local, [...] observar o fenômeno que você está estudando**. Acho que tem muito a ver com isso. Mas se eu vou, por exemplo, à estação de tratamento de esgoto, eu posso trabalhar isso como um trabalho de campo. Vamos **observar quais são os processos**, o que que se passa ali, **ter um roteiro**, também, para observação acho que é muito válido. E, às vezes o trabalho de campo, assim, **não é uma prática que eu já tenha feito**, até ... **é uma autocrítica** né, porque, às vezes, uma volta ali ao redor do colégio, ou numa praça próxima, ou um rio ali próximo, um córrego ... já é um trabalho de campo, já é uma forma da gente dá uma observação mais próxima (PROF 2).*

Podemos igualmente destacar a valorização da experiência, em uma das falas dos professores, a seguir:

*Trabalho de campo para mim é **uma experiência**, né, então, acho que o trabalho de campo ele cumpre um papel que é você conseguir experienciar, **no sentido mesmo do contato** entre o ... da realidade com o teórico. Então, para mim, o campo tem esse papel, de permitir, em alguma medida, fazer essa experiência **entre aquilo que foi teorizado em aula, nos textos, né, com a realidade, com o vivido**, né. A palavra para mim mesmo, acho que é a experiência neste sentido mesmo, de **experimentar essa teoria** (PROF 4, grifo nosso).*

Essa valorização da experiência é característica da modalidade motivacional, visto que ela se apresenta como um momento mais vivencial do que informativo.

Na última transcrição, a seguir, salientamos a fala do único professor que apresenta o trabalho de campo como uma atividade que serve para “ampliar” os conhecimentos em relação aos conteúdos dados em sala de aula:

*Trabalho de campo, eu entendo como **uma atividade** que agregada, **pode ser incorporada à diferentes disciplinas**, né, que tem uma dinâmica diferente, por exemplo, de uma sala de aula, porque **você desloca, né, com os estudantes do espaço escolar** para determinado local. Pode ser no bairro, pode ser no bairro distante, pode ser num museu, pode ser no shopping ou qualquer outro espaço, né. E, assim, é **uma atividade que exige muito do professor e da escola** porque a organização, hoje na escola eu tenho esse olhar de coordenador, [e] de professor, né, você deslocar estudante do espaço da escola para outros espaços, fora da escola, **exige a questão da responsabilidade, do planejamento, da organização**, né, você tem que traçar, ali, os objetivos, a metodologia, **o início, o meio, o fim**, pensar em tudo o que você vai fazer de forma prévia, para que não haja contratempo, para que tudo dê certo e encaminhe como você tem planejado, e que aquela [...] esse momento, essa possibilidade seja de fato significativo, para **ampliar a aprendizagem** desses estudantes, né, seus **conhecimentos dos conteúdos que são trabalhados em sala de aula** (PROF 3, grifo nosso).*

Como já destacado num primeiro momento, o que nos chama atenção, entre todas as falas são as nomenclaturas utilizadas para denominar os trabalhos de campo. Entretanto, é necessário analisar para além das nomenclaturas nesse momento, visto que usar a terminologia nem sempre é sinônimo de concepção.

Também é importante destacarmos que apenas um professor aponta o trabalho de campo como atividade que serve para “ampliar a aprendizagem desses estudantes, né, seus conhecimentos dos conteúdos que são trabalhados em sala de aula” (PROF 3). Os demais pontuam que o trabalho de campo serve para “visualizar as questões teóricas”; acionar “contato da realidade com o teórico”; “visualizar aquilo que foi estudado dentro do contexto real”; e “experimentar a teoria”. Reconhecemos a importância do trabalho de campo para mediar teoria e prática; porém, precisamos enfatizar alguns pontos para não cairmos na ideia de “comprovação” da teoria.

Para isso, torna-se importante dialogarmos com alguns referenciais importantes. Dentre eles, aqueles que dizem respeito aos princípios e fundamentos dos trabalhos de campo e aqueles que tratam sobre o tipo ou modalidade dessa metodologia, que são definidos conforme seus objetivos educacionais. Assim, elencamos três problemáticas importantes. Em um primeiro momento, já podemos destacar que:

1) os sujeitos demonstram saber da importância da relação teoria e prática nos trabalhos de campo, conforme apontam os nossos referenciais como Serpa (2006), Alentejano e Rocha-Leão (2006) e Lacoste (2006), os quais destacam a necessidade do trabalho de campo para mediar teoria e prática, tanto no âmbito da abordagem teórico-metodológica como na relação entre teoria geográfica, além de pesquisa e ensino. Entretanto, os objetivos dessa metodologia não podem ser reduzidos a “verificar” a teoria e o que foi dado em sala de aula apenas.

2) o conteúdo é sempre citado como algo anterior aos trabalhos de campo, ou seja, que eles são trabalhados em sala e estudantes já vão, supostamente, com os conceitos formados para as atividades em campo. No entanto, essa visão pode prejudicar a construção de conhecimentos geográficos significativos *in loco* e das investigações próprias que os estudantes deveriam ali desenvolver. Além disso, colabora com a visão de que o campo serve para comprovar o que foi dado em aula. Nesse sentido, ratificamos a importância da pesquisa no processo de ensino e aprendizagem, conforme apontado na seção 1, pois essa perspectiva prevê que no *in loco* do trabalho de campo também ocorre a construção de conceitos e novos conhecimentos para além daqueles construídos em sala de aula. Ao considerarmos essa problemática fundamental, destacamos que aprofundaremos, na última seção

dessa tese, a importância e, também, como se dá a formação de conceitos nos trabalhos de campo.

3) podemos sugerir algumas familiaridades com os tipos e modalidades de trabalhos de campo levantados por Compiani e Carneiro (1993), de acordo com seus objetivos e as operações cognitivas neles desenvolvidas. Inclusive, essa concepção dos autores foi apresentada de forma significativa em algumas das produções levantadas na seção 1 dessa tese.

Carneiro (2009), por exemplo, um dos trabalhos levantados na seção anterior, também realizou seu levantamento bibliográfico e discutiu sobre as diferentes concepções de trabalhos de campo desenvolvidas nas pesquisas acadêmicas. Ele adota, após a análise das mesmas, uma das classificações encontradas, que é a de Compiani e Carneiro (1993).

Esses autores, por sua vez, ao discutirem as chamadas excursões geológicas, na área da geologia, que apresentam cinco tipologias de trabalhos de campo: os trabalhos de campo ilustrativos, indutivos, motivadores, treinadores e investigativos. A primeira delas é descrita por Compiani e Carneiro (1993, p.94) da seguinte forma:

A atividade de campo **ilustrativa** serve para mostrar ou reforçar os conceitos já vistos em sala de aula. Pode-se, também, com menor ênfase, aplicar habilidades adquiridas. Trata-se do tipo mais tradicional de EGs, centrada no professor, cujo conteúdo «universal» utiliza-se amplamente da lógica da Ciência. Nessa visão, aprende-se Ciência informando-se sobre seu repertório. Portanto, a tendência é reafirmar o conhecimento como produto acabado e inquestionável (grifo nosso).

Nessa lógica, as atividades de campo do tipo ilustrativas são aquelas utilizadas quando o objetivo é apenas a ilustração, através de atividades de campo como os passeios, por exemplo. Os trabalhos de campo, nessa modalidade, são indiferentes ao processo de pesquisa, onde o lugar de estudo serve apenas para comprovar o que foi dado em sala de aula. Consequentemente, não há a construção de novos conhecimentos geográficos através da formulação e resoluções de problemas.

Os autores também ressaltam que as operações cognitivas desenvolvidas nessa modalidade de trabalhos de campo são as de reconhecimento, formulação

de generalizações e memorização. Porém, essas generalizações servem apenas para preservar os modelos científicos dominantes, ou seja, não os questionam. Dessa forma, atividades ilustrativas comparam-se a atividades tradicionais, que não são suficientes para a construção de conhecimentos significativos pelos estudantes.

Ressaltamos que, dentre alguns princípios relacionados ao desenvolvimento de trabalhos de campo, um dos mais apontados pelos referenciais teóricos dessa pesquisa relaciona-se, justamente, com a necessidade de relação entre teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem em Geografia. Contudo, o trabalho de campo, além de ser agente possibilitador dessa mediação, exige do professor a capacidade de realizá-la adequadamente, isto é, o trabalho de campo não é apenas momento de prática, mas sim do diálogo entre ela e a teoria.

Ainda nesse sentido, consideramos, portanto, que o trabalho de campo não pode ser utilizado apenas como meio de comprovação do que é dado em sala de aula, o que vai ao encontro de outro aspecto fundamental e diferencial que deve perpassar a discussão sobre trabalho de campo: a importância da pesquisa no processo de ensino e aprendizagem.

Já em relação às atividades de campo indutivas, Compiani e Carneiro (1993, p.94) afirmam que

as práticas de campo **indutivas** visam guiar sequencialmente os processos de observação e interpretação, para que os estudantes resolvam um problema dado. O professor é um condutor direto dos trabalhos ou se apoia em um guia de atividades (Compiani e Gonçalves 1984a e b). Na maioria das vezes, os problemas são desvinculados de um corpo teórico mais consistente. Quando existe tal arcabouço, os modelos não são questionados, ou seja, desenvolvem-se atividades no campo como aplicação direta da teoria” (grifo nosso).

Para eles, as atividades de trabalho de campo do tipo indutivas valorizam, nessa perspectiva, a observação e a interpretação do espaço estudado. Segundo os autores, as operações cognitivas desenvolvidas durante essa atividade são de observação, reconhecimento, descrição, comparação, sistematização mental e representativa, classificação, correlação e generalização. Todavia, o ensino ainda continua dirigido ou semidirigido, posto que o estudante tem poucas opções de

formular soluções próprias. Nossa defesa é justamente a de que o estudante seja sujeito de sua aprendizagem, o que não significa anular o papel do professor mediador, tampouco, o da importância do conhecimento científico construído ao longo de gerações.

A terceira modalidade de Compiani e Carneiro (1993, p.96) é a **motivadora**. Essa modalidade de trabalho de campo visa

[...] despertar o interesse dos estudantes para um dado problema ou aspecto a ser estudado. Aplicam-se, de modo geral, a estudantes desprovidos de conhecimentos geológicos anteriores. São valorizados aspectos mais espetaculares da natureza, bem como a experiência vivencial prévia dos estudantes e sua relação afetiva com o meio. Dá-se ênfase a formulação de conjecturas, dúvidas e questões sobre uma natureza que, para eles, é desconhecida.

Segundo os autores, tais atividades desenvolvem uma aprendizagem mais do tipo vivencial do que informativa, ou seja, estão centradas no estudante e o ensino é não-dirigido, o que valoriza o raciocínio dos estudantes. Em relação às atividades cognitivas desenvolvidas, destacam-se as de observação, comparação, conjectura e inferência, mas não se costuma conectá-las às práticas questionadoras de modelos teóricos existentes. Desse modo, ressalta-se que tais atividades não são suficientes para a construção de conhecimentos geográficos e que os trabalhos de campo precisam ser dotados de criticidade para irem além dessa perspectiva.

Já as “excursões **treinadoras** visam essencialmente ao aprendizado sequencial de habilidades em graus crescentes de complexidade” (COMPIANI E CARNEIRO, 1993, p. 96 *grifo nosso*). O ensino, nessa perspectiva,

[...] é ao mesmo tempo formativo, ao treinar habilidades, e informativo, na medida em que acrescenta nova carga de ilustração aos conhecimentos geológicos prévios. O ensino é semidirigido e busca um equilíbrio entre professor e estudante, pois de um lado a sequência de atividades é totalmente estruturada pelo professor e, de outro, o estudante só poderá adquirir novas habilidades se exercitar, por si mesmo, as técnicas (COMPIANI E CARNEIRO, 1993, p.96).

As operações cognitivas desenvolvidas são de observação, descrição, comparação, sistematização mental e representativa, classificação, organização e relação com os conhecimentos previamente adquiridos. No entanto, esse tipo de trabalho de campo é desligado de um corpo teórico e não questiona os modelos existentes.

A última tipologia apresentada pelos autores é a do tipo **investigativa**, a qual

[...] propicia aos estudantes (1) resolver um determinado problema, ou (2) formular um, ou vários, problemas teórico-práticos diferentes. Nos dois casos, os estudantes decidem de maneira autônoma os passos da investigação (que pode se estender por vários meses, precedendo ou sucedendo as visitas de campo) [...] (COMPIANI E CARNEIRO, 1993, p. 96).

Segundo os autores, a investigação, que é a marca da ciência, perpassa todos os momentos da prática, na qual os estudantes “elaboram as hipóteses”; “estruturam a sequência de observações e interpretações; decidem as estratégias para validá-las [...]”, podendo recorrer à literatura, discutindo “entre si as reflexões e conclusões” alcançadas (Ibidem, 1993, p.96).

Estas atividades são formativas, não dirigidas e centradas nas atividades do estudante. O desenvolvimento da aprendizagem valoriza tanto a “experiência vivencial e o raciocínio lógico dos estudantes como o conteúdo socialmente acumulado pela Ciência sobre o tema em estudo”. No que tange às operações cognitivas desenvolvidas tem-se a “observação, descrição, comparação, inferência, formulação de hipóteses, extrapolação, raciocínio histórico-comparativo, generalização, aplicação a novas situações e síntese” construídas de maneira crítica (COMPIANI E CARNEIRO, 1993, p.96).

Para melhor compreensão das classificações, apresenta-se a seguir um quadro síntese dos papéis didáticos de cada tipo de trabalho de campo, conforme apontam os autores (Quadro 5).

Quadro 5: Síntese dos papéis didáticos de cada tipo de trabalho de campo, 1993.

Categoria/ papel	Visão de ensino	Modelos científicos existentes	Relação de ensino/ aprendizagem	Lógica predominante
Ilustrativa	Informativa	Aceitos e preservados	Professor é o centro Ensino dirigido	Ciência e estudante
Indutiva	Formativa/ Informativa	Aceitos e preservados	Estudante é o centro Ensino dirigido e semidirigido	Ciência
Motivadora	Formativa	Aceitos e preservados (grau variável)	Estudante é o centro Ensino não dirigido	Estudante
Treinadora	Formativa/ Informativa	Aceitos e preservados	Equilíbrio Ensino semidirigido	Ciência e às vezes estudante
Investigativa	Formativa	Aceitos, mas questionados	Estudante é o centro Ensino não dirigido	Ciência e estudante

Fonte: Adaptado de Compiani e Carneiro (1993, p.95).

Tendo em mente o que foi discutido, entendemos que os trabalhos de campo na modalidade investigativa são aqueles que valorizam a pesquisa no processo de ensino e aprendizagem. Por isso, possuem uma visão formativa do ensino que, por sua vez é não dirigido, colocando o estudante como o centro do processo, propiciando-lhe autonomia e criticidade para questionar, formular hipóteses e resolver problemas, nos quais ele também é capaz de fazer ciência.

Nessa perspectiva, os trabalhos de campo apresentam possibilidades metodológicas e favorecem a construção de conhecimentos geográficos para além do ensino acadêmico. Isso implica que os trabalhos de campo concebidos nessa modalidade se tornam potencializadores da produção do conhecimento geográfico no âmbito da Educação Básica, pois instigam o desenvolvimento do ensino pela pesquisa.

Voltando-se, novamente, aos objetivos das atividades desenvolvidas por Compiani e Carneiro (1993), entende-se que os trabalhos de campo para o ensino de Geografia devem, através do desenvolvimento de atividades investigativas, considerar os conhecimentos prévios e a realidade vivida do estudante; proporcionar a capacidade de observar, interpretar e descrever os fenômenos e as dinâmicas do espaço; favorecer o desenvolvimento de habilidades; facilitar a elaboração de dúvidas e questões; possibilitar a estruturação de hipóteses/sínteses; permitir a resolução de problemas; além de favorecer a

construção de novos conhecimentos geográficos e o desenvolvimento de atividades e valores.

É nesse sentido que, para os autores, os trabalhos de campo investigativos comprometem-se de maneira mais significativa em relação à construção dos conhecimentos geográficos que se dão por meio da construção de conceitos. Também, podemos destacar que, ao confrontarem e questionarem os modelos e ideias pré-existentes, esse tipo de trabalho de campo potencializa um olhar dialético sobre a aprendizagem Geográfica durante os trabalhos de campo.

Entretanto, ao considerarmos as falas dos professores e essas modalidades de trabalho de campo dos autores, acreditamos que ainda não é possível confirmar as perspectivas dos docentes através apenas das falas apresentadas até aqui. Assim, seguimos para a análise dos dados restantes que contribuirão para mais percepções. Dessa forma, destacamos a importância de questionarmos: *Como os participantes veem a relação da Geografia com o trabalho de campo:*

*Eu vejo [...] como algo, assim, **indissociável**, né, porque é uma das atividades, creio eu, que mais possibilita você **colocar o estudante em contato** com aquilo que a gente ... **com os conteúdos abordados em sala de aula**, [...] é o que mais **permite ampliar essa visão** do estudante com relação ao conhecimento. **A gente parte do conteúdo** sistematizado, abstrato, que é trabalhado em sala de aula **para o seu significado na vida real**, seja por meio daquilo que a gente vê **na paisagem**, daquilo que a gente **vai poder observar, analisar, identificar, comparar** ... né. Então, [eu] acho que a relação entre Geografia e trabalho de campo seja essa (PROF 3, grifo nosso).*

***Sim, muito** né. Porque, quando a gente vai **discutir os elementos do espaço**, eles **têm uma dimensão** é ... **que se percebe**, sobretudo, **pela visualização**, né, não somente, mas eu acho que é a forma, né, **o conceito de paisagem**. É um momento importante dentro do processo de ensino de Geografia. Não é o único, ele não é suficiente, mas ele tem o seu lugar e ele tem uma **importância pra compreensão do conteúdo, do conceito** [...] (PROF 1, grifo nosso).*

*Acho que é uma **relação intrínseca**. Desde as primeiras ideias de Geografia, desde as primeiras teorias o trabalho de campo esteve presente [...] (PROF 5, grifo nosso).*

***Fundamental. Ainda que, né, como o nosso palco é a escola, ele seja bem limitado**, mas pensando a Geografia e não apenas o ensino de Geografia, penso que é fundamental. Que ... a nossa*

*disciplina se constitui pelo externo, né. Eu acredito que a **geografia se faz olhando para fora**. Olha para fora, compreende, analisa e traz para dentro. Mas aí tá ... aí tem as questões de prática, as questões do trabalho que talvez [impeça] um pouco, mas **pensando a Geografia de maneira ampla, seria necessário** (PROF 4, grifo nosso).*

Todos os professores apresentaram a relação entre trabalho de campo e a Geografia como fundamental, indissociável ou intrínseca. Alguns aprofundaram a relação do trabalho de campo com a Geografia Escolar, valorizando a sua contribuição para a construção de conhecimentos por parte do estudante e como momento importante do processo de ensino e aprendizagem. Outros, aprofundaram a questão epistemológica da Geografia, da relação da historicidade geográfica com o desenvolvimento dos trabalhos de campo.

Todavia, a última fala mostra que o professor vê a relação entre trabalho de campo e a Geografia como “limitada” no âmbito da Geografia Escolar, mas fundamental para a Geografia (ciência acadêmica). Essa diferença está ligada aos vários desafios que o professor demonstra encontrar, no âmbito do ensino público, em várias de suas falas até aqui. Entretanto, com o decorrer da sua fala, ele destaca que algumas questões da prática impedem “um pouco”, ou seja, que ele vê a importância do seu desenvolvimento.

Destacamos, também, que dois professores apontaram atividades cognitivas como visualizar, observar, analisar, identificar, comparar e compreender. Nesse sentido, para além de pensarmos a importância, já sabida, da cognição para o desenvolvimento e aprendizagem, destacamos que essas atividades são necessárias para se trabalhar com a análise da paisagem, uma vez que ela faz parte da dimensão da percepção e dos sentidos.

Ainda nesse sentido, temos apenas dois professores destacando a importância da categoria de paisagem para o trabalho com essa metodologia no âmbito do ensino e aprendizagem em Geografia. No entanto, ao contrário das falas direcionadas ao questionamento do que era Geografia, foi possível encontrar nessa questão maior destaque à categoria paisagem, pois, quando esses dois professores pensam nos trabalhos de campo em Geografia, eles pensam no que muitos referenciais trazem: a necessidade de se trabalhar com o conceito e paisagem nos trabalhos de campo.

Através da paisagem é possível analisar e compreender o espaço geográfico, na medida em que consideramos o espaço como algo produzido, e, por isso, ele manifesta-se por meio da paisagem. Também, é possível, através da paisagem, relacionar o espaço de vivência do estudante com o conteúdo estudado. A análise da paisagem também poderá potencializar o trabalho com os componentes físico-naturais e sociais do espaço geográfico, visto que essa indissociabilidade entre os componentes poderá ser destacada na paisagem observada.

Nesse sentido, o conceito de paisagem precisa dialogar com os conceitos de espaço e lugar. Santos (2008) relaciona a paisagem e o espaço da seguinte forma:

[paisagem] é a materialização de um instante da sociedade. Seria, numa comparação ousada, a realidade de homens fixos, parados como numa fotografia. O espaço resulta do casamento da sociedade com a paisagem. O espaço contém o movimento. Por isso, paisagem e espaço são um par dialético (SANTOS, 2008, p. 25).

Dessa forma, a análise da paisagem deve considerar que a percepção que temos dela é sempre a partir de algo seletivo. Santos (2008) também aponta que a paisagem não pode ser confundida como sinônimo de espaço, apesar da sociedade construir e transformar ambos. Para defini-la de forma mais objetiva, o autor afirma que

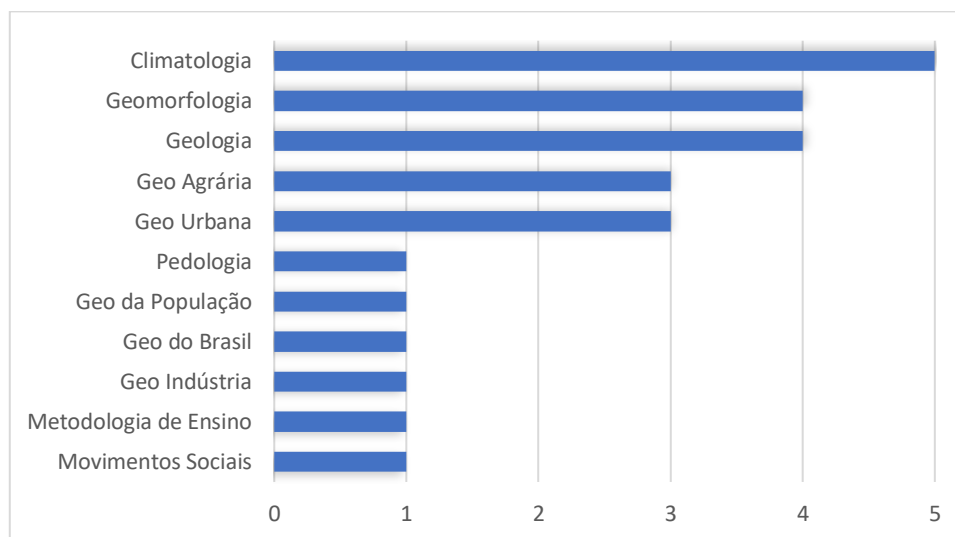
tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc. (SANTOS, 2008, p. 22)

Ao ressaltarmos a importância do conceito de paisagem nos trabalhos de campo, em diálogo com o conceito de espaço e lugar, esse último principalmente quando estamos falando do processo de ensino e aprendizagem e da valorização do vivido do estudante, consideramos que essa categoria foi trazida de forma pouco significativa no montante das falas dos professores. Principalmente, quando o conceito está em destaque nos principais referenciais sobre trabalho de campo como Lacoste (2006), Serpa (2006), Alentejano & Rocha-Leão (2006), entre outros.

Por essa razão, como todos os professores realizaram trabalho de campo em sua formação inicial, esses referenciais deveriam ser discutidos.

Houve, portanto, significativa participação em trabalhos de campo, por parte dos participantes, durante o curso de graduação, o que indica que essa metodologia foi desenvolvida durante algumas disciplinas do curso e, em alguns casos, através de projetos de extensão ou de grupos de pesquisa vinculados aos distintos laboratórios do IESA. Especificamente, no que se refere aos trabalhos de campo desenvolvidos nas disciplinas do curso, destacamos que foram apontadas 11 disciplinas que ofertaram trabalhos de campo durante a graduação dos participantes. Observamos que todos os professores participaram de trabalhos de campo realizados na Disciplina de Climatologia (obrigatória) ou Climatologia 2 (optativa). Seguidas da disciplina de Geomorfologia e Geologia com a participação de quatro (4) professores e, de Geografia Agrária e Geografia Urbana com três (3) professores. As demais disciplinas contaram com a presença de apenas um dos participantes, conforme pode ser visto no gráfico a seguir:

Figura 19: Gráfico sobre a participação em trabalhos de campo por disciplinas



Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas da pesquisa (2019).

Dentre as disciplinas apontadas no gráfico, observamos o maior número de disciplinas ditas da “Geografia Humana”, com exceção de Pedologia. Nos cursos de Geografia, percebemos o maior número de trabalhos de campo nessas áreas específicas, pois o desenvolvimento de trabalhos de campo nessas áreas já está

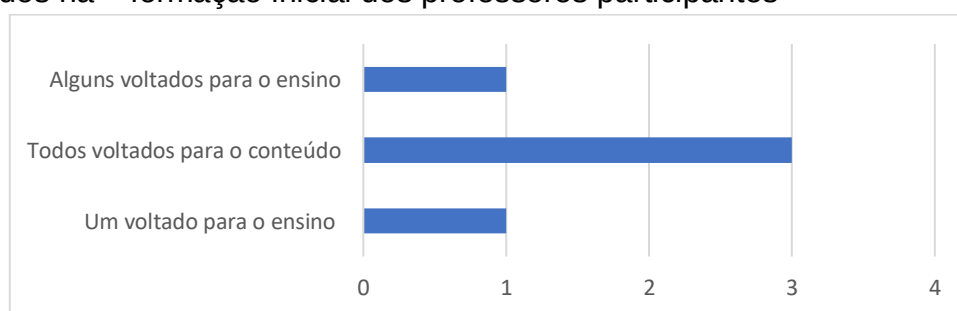
consolidado. Esse dado, pode estar ligado ao fato de que, comumente, os trabalhos de campo eram realizados para observar e interpretar a paisagem que, até então, era vista numa perspectiva naturalizada.

A realização de trabalhos de campo voltados à análise das transformações da paisagem com foco nos aspectos sociais, políticos e econômicos ainda estão em crescimento e precisam ser valorizados.

Entretanto, acreditamos que, para trabalhar com os componentes do espaço geográfico, é indispensável considerar tanto os físico-naturais quanto os sociais. Compreendemos que os componentes físico-naturais do espaço geográfico são elementos do ambiente que existem independentemente de quaisquer vínculos humanos; porém, possuem marcas das dinâmicas sociais, sendo eles o relevo, o solo, a rocha, a vegetação, a água, o clima, entre outros (MORAIS e LIMA, 2018). Dessa maneira, é essencial ao processo de ensino e aprendizagem o diálogo entre esses diferentes elementos do espaço.

Ainda sobre os dados anteriores, cabe ressaltar que apenas um professor participou de trabalhos de campo numa disciplina voltada, especificamente, ao processo de ensino e aprendizagem de Geografia. Sobre isso, ao serem questionados se esses *trabalhos de campo eram voltados para a formação enquanto professores ou apenas para a aprendizagem de conteúdo da disciplina*, percebemos que a maioria dos professores participaram de trabalhos de campo voltados para o ensino do conteúdo em conjunto com estudantes do bacharelado. No gráfico, a seguir, podemos ter essa percepção materializada:

Figura 20: Gráfico dos objetivos dos trabalhos de campo, em relação à formação, realizados na formação inicial dos professores participantes



Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas da pesquisa (2019).

Esse dado pode ser melhor evidenciado quando os docentes afirmam que os trabalhos de campo dos quais participaram na formação inicial eram voltados para os estudantes do bacharelado, lembrando que, em dois casos, sabemos que a formação “3+1” colaborou para a impossibilidade dessa vivência. Entretanto, dos cinco professores, quatro afirmam terem tido esse tipo de formação. Veja nas falas a seguir o que eles dizem sobre os objetivos dessas práticas:

*Totalmente, **bem bacharel** (PROF 1, grifo nosso).*

***Foi só de bacharelado.** Os trabalhos de campo que eu fiz foi só o bacharelado. Na **licenciatura foi só o estágio** (PROF 5, grifo nosso).*

*Esses trabalhos de campo ... [eles] **não eram direcionados para a formação do professor** porque, até então, esses trabalhos de campo que eu citei, **eu fiz junto com os estudantes do bacharelado**⁵ (PROF 3, grifo nosso).*

*os trabalhos de campo **não tinham um caráter pedagógico**, não tinha um caráter de licenciatura, tinha um campo quase **muito mais técnico** do que didático (PROF 4, grifo nosso).*

Apenas um participante apontou que, em alguns casos, os professores “faziam gancho” com o ensino. Além disso, ele parece não achar fundamental que sua formação tivesse trabalhos de campos específicos para o ensino e aprendizagem na Educação Básica. A seguir, veja sua fala:

***Depende, teve alguns**, tipo de Climatologia [e] estágio, obviamente, [...] os professores sempre **faziam gancho com a prática docente**, né, com a formação docente. Outros não necessariamente, era mais voltado pra disciplina mesmo, pra Geografia. Até porque **era misturado, estudantes do bacharelado e da licenciatura**. Mas não tão especificamente voltado pra licenciatura não. Bem geral, assim. [...] Mas **eu não acho que também seja um problema** não ser especificamente voltado, porque a gente consegue, a gente acaba conseguindo fazer esse link, ainda mais quando a gente vai ganhando uma maturidade dentro do curso. Sei lá, **acho que consegue aproveitar** (PROF 2, grifo nosso).*

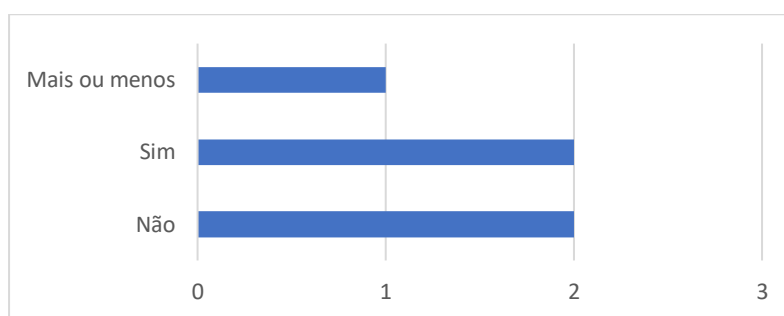
Quando esse docente afirma que não vê problema nesse tipo de formação, acreditamos que ele faz tal afirmação não no sentido de que não são importantes,

⁵ Com exceção da disciplina específica para o ensino, denominada “Metodologia de Ensino”, citada pelo docente ao fim da entrevista.

mas no sentido de que sente que eram suficientes para dar a base necessária em sua formação inicial. Todavia, acreditamos que, justamente por não conhecer o desenvolvimento de trabalhos de campo nesse âmbito, o docente não perceba a sua essencialidade na formação de futuros professores da Educação Básica.

Já ao serem questionados, especificamente, sobre *acreditarem sair, ou não, preparados da formação inicial para desenvolverem trabalhos de campo na Educação Básica*, as respostas dos participantes variam, assim como os motivos de não se sentirem preparados quando é o caso. Para compreender melhor esses dados e relacioná-los com a realização de trabalhos de campo pelos participantes, observe o Figura 21 a seguir:

Figura 21: Gráfico sobre o sentimento de preparo para a realização de trabalhos de campo na Educação Básica



Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas da pesquisa (2019).

Percebemos que, aparentemente, os dados entre os preparados e os “não preparados” está equilibrado. Dois sujeitos são mais enfáticos em dizer que não. Um por acreditar que a curso do tipo “3 + 1” não objetivava esse tipo de formação e outro por acreditar que a graduação em si, de modo geral, não forma o professor para os desafios de se trabalhar na Educação Básica, como podemos observar a seguir:

Não [...] na verdade eu saí da graduação preparad[ola] pra pouca coisa, viu, [...] [você acha que foi por causa da formação, então?] Acho que um conjunto, conseguir sistematizar uma proposta, e viabilizar isso dentro da escola, e controlar os estudantes, tudo isso. [...] E não ficar uma atividade “ah, um passeio, vamos passear”. Dar um significado para isso dentro do conteúdo (PROF 1, grifo nosso).

*Não, não [...], mas assim, eu não coloco essa responsabilidade [...] a ideia de curso era outra, então, não se estava pensando professores capacitados a realizar trabalhos de campo. Então, a gente não saiu, mas não era também a pretensão daquele momento, formar professores com aquela habilidade. **Você vai desenvolvendo isso ao longo da prática mesmo** (PROF 4, grifo nosso).*

Especificamente sobre a formação inicial destacamos que, para Tardif (2000), os cursos são idealizados de acordo com um modelo “aplicacionista” do conhecimento, ou seja, os estudantes passam alguns anos assistindo aulas baseadas em disciplinas, constituídas de conhecimentos proposicionais. Após, ou durante essas aulas, eles estagiam e “aplicam” esses conhecimentos. Assim, segundo o autor, quando se formam e vão trabalhar, descobrem na prática que, na maioria das vezes, aqueles conhecimentos da formação inicial não se aplicam bem na ação cotidiana.

Nesse sentido, Callai (2011a) afirma que os cursos de formação inicial deveriam trabalhar os conteúdos de modo a incorporarem seus próprios princípios didáticos e pedagógicos. Isto porque ao vivenciar essas as formas de aprender o professor em formação poderá estabelecer as bases para ensinar, neste caso, a Geografia.

Um dado importante no encontro dessas reflexões é que, até mesmo os dois profissionais que se disseram preparados inicialmente, no decorrer da conversa, explicaram que se referiram à organização metodológica, mas, quando enfrentam a realidade da Educação Básica, percebem que não estão 100% preparados para realizarem trabalhos de campo ali, conforme as falas a seguir:

*Eu acredito que sim, **do ponto de vista de pensar a organização do trabalho de campo**, do ponto de vista, por exemplo, os objetivos, qual metodologia, essa organização, até porque durante a minha formação **eu ajudei organizar alguns trabalhos de campo**, [...]. Então, [eu] tinha essa vivência durante a formação ... essa questão de organização, sim. **Agora do ponto de vista de executar é que eu acho que já é mais complicado**, porque, como eu disse, **é a escola tem ... é uma outra realidade [...]** (PROF 3, grifo nosso).*

Preparado para realizar sim, mas, às vezes, não tinha o elemento do ensino.** Então, às vezes, a gente conseguia organizar um trabalho de campo ... toda a estrutura técnica, por exemplo, do trabalho de campo, o pré-campo, o pós-campo, mas não tinha essa preocupação, né, não preocupação, mas **não tinha essa pegada

de entender como que você vai ensinar aquilo ali pra Educação Básica, que é diferente né. [Você acha que saiu com a formação voltada pro trabalho de campo, mas voltado para a academia e não pra Educação Básica]. Isso (PROF 5, grifo nosso).

O enfrentamento com a realidade da escola, principalmente a da Educação Básica, é o fator de destaque nas falas dos professores. Essa realidade é o desafio principal, também, para o professor que afirma estar “mais ou menos” preparado, como pode ser visto na transcrição de sua fala:

Mais ou menos, porque, tipo, uma coisa é eu fazer como estudante ... participar de um trabalho de campo... [vo]cê preparar um trabalho de campo, tipo, eu tenho noção, eu acho que conseguiria, só que assim, também a realidade da escola é muito diferente, tipo assim igual ... porque imagina o sexto ano, fora da sala de aula, aquele tanto de criança, eu já ia precisar de pelo menos uns dois professores pra me ajudar, né, pra tá atento, pra vigiar mesmo, pra conduzir. Porque igual, até quando eu tiro da sala, às vezes, pra fazer uma atividade no pátio ou no ambiente externo, assim, já exige muito mais atenção, a voz, e tal. E eles são muito indisciplinados, né, então p[a]ra você ... eles não têm esse foco igual a gente tem na faculdade, de parar p[a]ra ouvir, anotar o que o professor tá falando, eles não têm essa vivência assim, né. [Mas em relação a preparar o trabalho de campo, pensando teórico-metodologicamente, assim, em preparar o trabalho de campo ... conseguir criar essa metodologia, voltado para o ensino desses estudantes, você acha que conseguiu sair com uma boa formação?] Ah, razoável. Talvez, nas aulas de didática... o tanto de didática e estágio que a gente tem, não é abordado o trabalho de campo. Às vezes vai ler o texto ali, mas não tem um foco, pelo menos eu não tive de “ah, como preparar um trabalho de campo”. Sei lá, acho que poderia ser algo mais focado, assim, ter algum... não sei, eu nunca fiz um trabalho, por exemplo, de “prepare um trabalho de campo”, mesmo que teoricamente. A gente não teve isso. Então, seria interessante ter um foco nisso, né ... em algum momento da didática ali... nossa, tantas didáticas, né, tanta [disciplina de] metodologia... e não se aborda muito o trabalho de campo voltado pro ensino fundamental, por exemplo (PROF 2, grifo nosso).

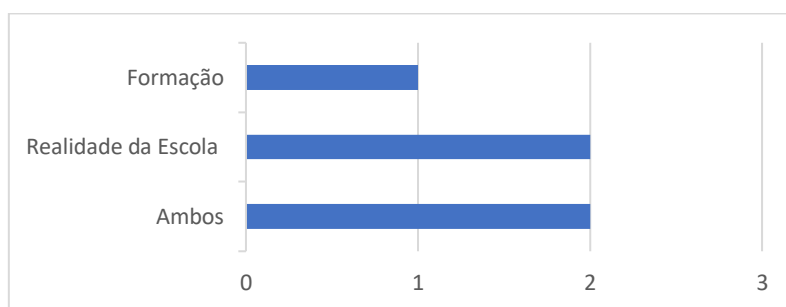
Dessa forma, percebemos que, na verdade, todos os professores, de uma forma ou de outra, não se sentem totalmente preparados para a realização de trabalhos de campo na Educação Básica. Importante atentar para a fala de um dos professores sobre como os cursos superiores não conseguem formar um profissional plenamente qualificado quanto ao uso do trabalho de campo. Nesse sentido, é na prática que muitos vão experimentar os desafios dessa metodologia,

o que vai ao encontro de Shulman (2014), Marcelo (1998) e Rivero (2012) quando afirmam que os conhecimentos docentes não possuem como base somente o conhecimento acadêmico, mas também possuem aqueles ligados à experiência profissional e pessoal de cada sujeito.

Ademais, destacamos que a maioria dos participantes (quatro dos cinco), apesar de estarem inseridos em laboratórios e grupos de estudos durante a formação inicial e de terem uma boa formação continuada, ainda assim ressaltam que não tiveram experiências significativas voltadas para o desenvolvimento dos trabalhos de campo no âmbito da Educação Básica.

Sendo assim, essas justificativas – quanto ao sentimento de preparo, ou não, para a realização de trabalhos de campo – ficam mais óbvias no gráfico a seguir.

Figura 22: Justificativas utilizadas em relação ao sentimento de preparo, ou não, na realização de trabalhos de campo



Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas da pesquisa (2019).

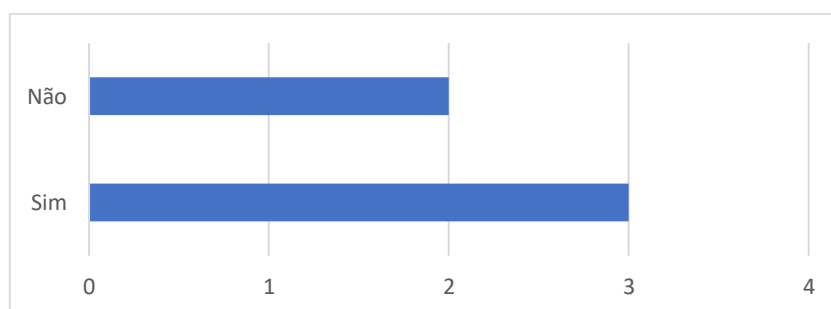
As justificativas dos que não se sentem preparados estão voltadas para o tipo de formação que possuem. Já quem teve a possibilidade de participação e organização de trabalhos de campo – um profissional, inclusive voltado ao ensino de Geografia – destaca a realidade escolar como desafio. Dessa forma, os questionamentos seguintes basearam-se na atuação docente na Educação Básica e em relação ao desenvolvimento de trabalhos de campo nesse âmbito.

3.3 Os trabalhos de campo na atuação de professores de Geografia

Com o objetivo de adentrar mais especificamente sobre o desenvolvimento de trabalhos de campo na Educação Básica por parte dos professores, buscamos

saber, primeiramente, se eles realizaram ou não essa metodologia em suas aulas. Dos cinco professores, três (60%) disseram que “sim” e os outros dois (40%) afirmaram que “ainda não”, conforme pode ser observado:

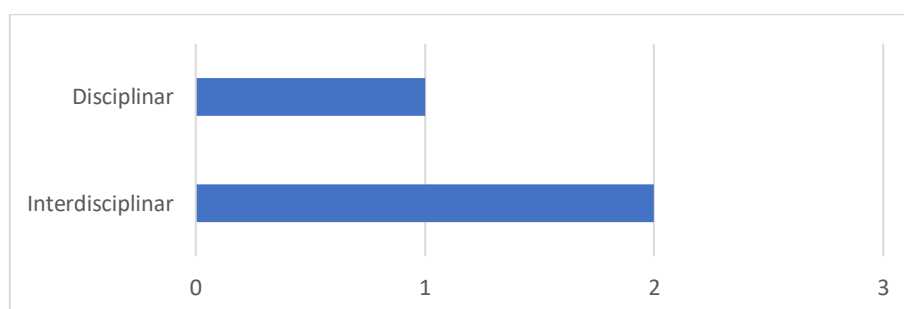
Figura 23: Gráfico sobre o desenvolvimento, ou não, de trabalhos de campo nas suas aulas



Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas da pesquisa (2019).

Apontamos que a não realização de trabalhos de campo por parte de dois professores pode estar relacionada ao fato de que esses são, respectivamente, os dois professores com menos tempo de experiência na RME de Goiânia (cerca de dois anos na rede cada). Além da falta de experiência na educação Básica, ligada às atividades em sala de aula, o professor também pode passar por outros desafios na realização de trabalhos de campo, pois não limitamos esse tempo de experiência apenas como necessário para a docência, mas também para construir um bom relacionamento com a direção e demais professores, visto que alguns professores realizam trabalhos de campo na modalidade interdisciplinar, conforme pode ser visto em seguida:

Figura 24: Gráfico sobre a modalidade dos trabalhos de campo (disciplinar ou interdisciplinar)



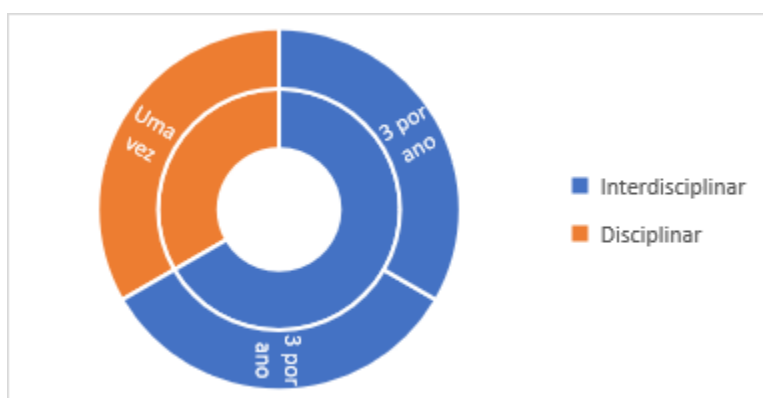
Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas da pesquisa (2019).

Esse dado mostra-se importante na medida em que vai ao encontro dos dados levantados na primeira seção dessa tese, ou seja, de que os pesquisadores da temática de trabalhos de campo deparam-se com trabalhos desenvolvidos interdisciplinarmente no decorrer de suas pesquisas. Por isso, muitos deles acabam por mencionar, ou até mesmo aderir, à metodologia de Estudo do Meio.

De fato, ao se deparar com trabalhos interdisciplinares, é importante que o pesquisador e o professor tenham conhecimento dos Estudos do Meio, visto que são metodologias que possuem referenciais teóricos importantes no que se refere à efetividade pedagógica de uma atividade nesse âmbito. Entretanto, novamente, destacamos que os Estudos do Meio possuem os trabalhos de campo como um dos seus momentos, visto que geralmente estão vinculados a projetos escolares maiores, com participação maior de professores e, como percebido nas entrevistas (Figura x), são comumente realizados uma vez ao ano pela escola. Por isso, geralmente estão inseridos no PPP da escola, um aspecto bastante valorizado pelos PCNs, fazendo com que muitas escolas aderissem aos Estudos do Meio, no final da década de 90, devido à implementação desse documento curricular.

Já em relação à quantidade de vezes em que realizam essas metodologias, temos os seguintes dados:

Figura 25: Gráfico sobre o quantitativo de trabalhos de campo desenvolvidos em relação à modalidade utilizada



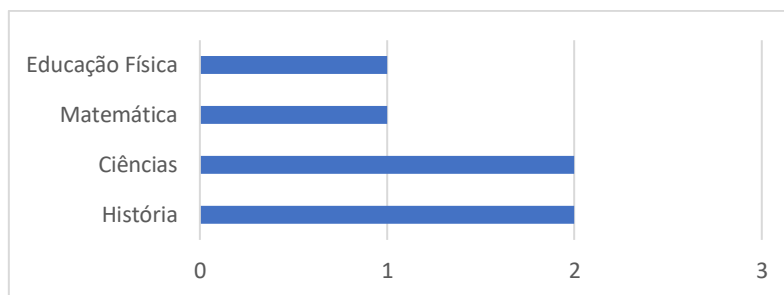
Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas da pesquisa (2019).

O trabalho de campo disciplinar foi realizado uma única vez por um dos professores iniciantes, já os trabalhos de campo interdisciplinares foram realizados pelos professores mais experientes na rede. Esses trabalhos, segundo eles, fazem

parte do Projeto da secretaria de educação de Goiânia ou da escola e são previstos para serem realizados uma vez ano cada; entretanto, nem sempre isso acontece.

Já em relação às disciplinas integrantes das atividades interdisciplinares, observe o Figura 26, a seguir:

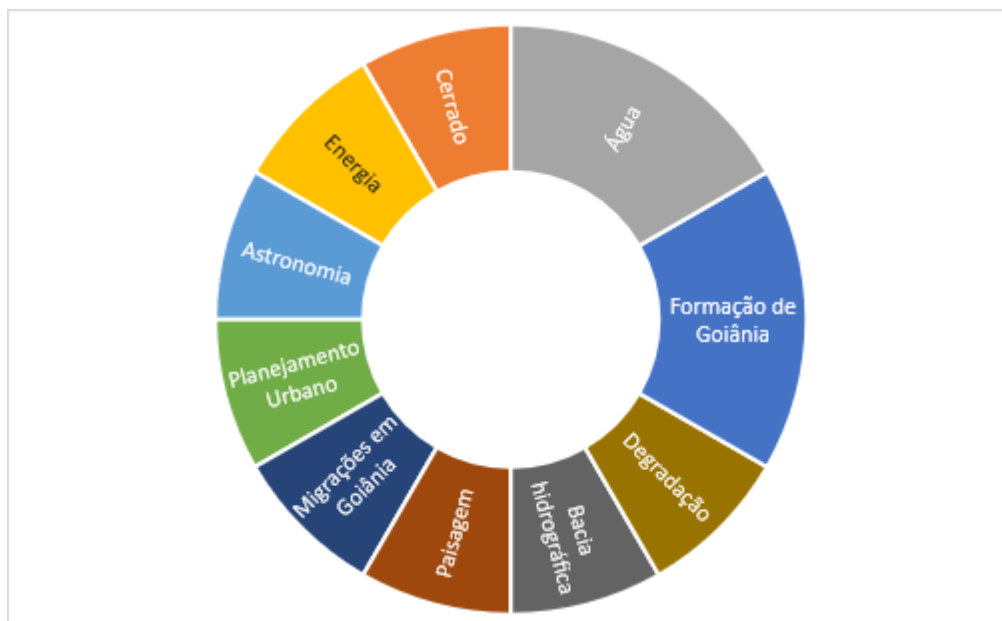
Figura 26: Gráfico das disciplinas que integraram as duas atividades interdisciplinares



Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas da pesquisa (2019).

As disciplinas de Ciências e História são citadas por dois professores, seguida de matemática e Educação Física. Os dados sugerem uma maior afinidade, dos professores de Geografia, em trabalhar com outras áreas das ciências humanas e da natureza. Já quando questionados *sobre os temas e conteúdos desenvolvidos nos trabalhos de campo* (disciplinar e interdisciplinares), temos os seguintes dados, os quais se relacionam diretamente com o tipo de lugar em que o trabalho de campo é desenvolvido (Figura 27).

Figura 27: Gráfico sobre os temas desenvolvidos nos trabalhos de campo



Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas da pesquisa (2019).

Assim, percebemos que os temas mais apontados pelos professores foram Água e Formação de Goiânia (citados duas vezes), seguidos de uma citação apenas para os demais temas. Da mesma forma, os professores citaram duas vezes o centro de Goiânia, os arredores da escola e algum curso d'água específico, enquanto os demais lugares foram citados apenas uma vez:

Figura 28: Gráfico dos lugares onde são desenvolvidos os trabalhos de campo



Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas da pesquisa (2019).

Em relação aos gráficos, temos em maior número de trabalhos nos arredores das escolas, citados por dois professores e, especificamente, para trabalhar com o curso d'água que estaria próximo à instituição; seguido do centro de Goiânia, também citado por dois docentes. Esses lugares favoreceram o trabalho com os conteúdos de formação de Goiânia e água, que são justamente os dois temas mais trabalhados. Destaca-se que existe um projeto da Secretaria de Educação que dispõe transporte para visitas à ETE e, por isso, o tema água ganha destaque.

Já os demais lugares foram citados uma única vez. Destacamos, também, que percebe-se a relação dos lugares com os temas, como ir ao Memorial do Cerrado para trabalhar o tema Cerrado; ir à Estação de Tratamento de Esgoto (ETE) e no curso d'água próximo à escola para trabalhar com o tema água; ir ao Planetário para trabalhar astronomia; ir em Abadia/GO – onde encontra-se o Centro Regional de Ciências Nucleares do Centro-Oeste – para trabalhar com o conteúdo de energia nuclear; ir ao centro de Goiânia para trabalhar a formação da cidade; entre outros exemplos.

Ao analisarmos os lugares, destacamos que um dos benefícios de se trabalhar nos arredores da escola é a superação de problemas com a infraestrutura escolar e a falta de financiamento, já que não é necessária a utilização de ônibus. Entretanto, para isso é fundamental a colaboração da equipe escolar, através do incentivo da gestão e apoio dos demais professores, por exemplo. Sobre a importância desse tipo de colaboração, descartamos a fala de um dos professores:

*A minha **coordenadora pedagógica**, ela **me incentiva muito** e ela escuta muito os professores. **O diretor**, imagina, estava filmando, né, quando eu me propus em fazer a atividade, ele **me acompanhou**. O que eu acho interessante é, que talvez, **o trabalho de campo, seja uma metodologia que possibilite a gente trabalhar com outras áreas**. Assim, a gente fica buscando momentos pra “ah, traz o professor de história, professor de ciência”. [uma coisa mais interdisciplinar?] é, talvez o trabalho de campo seja essa oportunidade, né, dentro da escola (PROF 1, grifo nosso).*

Destacamos nessa fala que o único participante que realizou trabalho de campo disciplinar está aberto a realizar trabalhos de campo de forma interdisciplinar futuramente. Percebemos que essa postura está ligada ao incentivo da escola e,

também, pela facilidade, segundo ele, em realizar trabalhos de campo com a ajuda de outros professores. Entretanto, podemos afirmar que, da maneira em que os trabalhos de campo interdisciplinares estão sendo realizados atualmente, eles contribuem muito pouco para um olhar, um modo de ver, geográfico. Isso, segundo as críticas dos trabalhos levantados na seção 1, e com a análise de algumas falas dos professores participantes dessa pesquisa.

Cabe destacar, também, que os trabalhos de campo citados pelos professores, que parecem trabalhar e aprofundar os conceitos geográficos, são aqueles que indicam uma utilização das atividades interdisciplinares como soma das disciplinas participantes. E, como já mencionamos, esse tipo de atividade não apresenta as potencialidades de um ensino interdisciplinar. A própria conceituação de interdisciplinaridade é um processo inacabado. Existe, entretanto, um consenso de que a interdisciplinaridade vai contra a construção de saberes fragmentados. O pensar e o agir de forma interdisciplinar não acontece facilmente; ao contrário, é tarefa difícil passarmos de um trabalho individual e compartimentado para um trabalho coletivo (PONTUSCHKA, 2015).

Além disso, nem sempre ficaram evidentes quais conteúdos eram desenvolvidos em cada lugar, especificamente nos trabalhos interdisciplinares de um dos professores, como é o caso do Serra Dourada. Isso pode indicar que esse “trabalho de campo” caracterizou-se mais como passeio/visita, ou que o professor de Geografia não participou de forma mais direta dessa atividade. Veja, a seguir, a fala do professor(a) quando questionado sobre os conteúdos trabalhados em um dos trabalhos de campo interdisciplinares:

*Neste caso particular, **nós trabalhávamos por projetos**, né, então, **o lance dos conteúdos não entrava de maneira direta** porque a gente queria responder uma outra demanda, que é identificar a grande parte dos estudantes migrantes e aí conhecer a cidade, fazer essa leitura da cidade, vinha muito mais para responder a essa demanda do que conteúdo propriamente dito. [é uma demanda da escola?] Uma demanda da escola mesmo, agora **a parte de conteúdo que a disciplina de história que trabalhava um pouco mais**, trabalhava os processos de formação da cidade, né, eu, particularmente, vinha mais para responder essa demanda. [...] **Eu não tinha esse debate ainda sobre a cidade, hoje já daria certa** (PROF 4, grifo nosso).*

Podemos perceber que as práticas ditas interdisciplinares, às vezes, não ocorrem, de fato, de forma interdisciplinar. Elas preveem muito mais a soma das disciplinas, do que para além delas (PONTUSCHKA, 2015). Para conseguir desenvolver uma atividade nesse âmbito, é fundamental um trabalho conjunto, dialógico e crítico entre os docentes, de modo que essas práticas precisam ser bem planejadas e orientadas com as atividades desenvolvidas antes, durante e depois do trabalho de campo.

Sobre esse ponto, destacamos a importância da formação continuada por parte dos professores, uma vez que esse docente diz se sentir preparado para realizar reflexões sobre a formação da cidade de Goiânia atualmente, coisa que na época ele não conseguia. Em determinado momento da entrevista, esse professor também consegue refletir sobre uma das práticas interdisciplinares que participou, renomeando a atividade conforme vai percebendo que ela não se enquadra em alguns propósitos dos trabalhos de campo. Veja a seguinte colocação:

*[...] tinha a questão do meio ambiente que eu sempre desenvolvi, que era sobre a água, porque a minha escola [es]tá próximo ao Meia Ponte e, então, em algum momento sempre tentava fazer esse debate acerca da água. E aí, **as visitas, acho que, talvez, não seja trabalho de campo** efetivamente, mas as visitas né, que eram as estações de tratamento de água e a estação de tratamento de esgoto, que necessariamente tinha que ser nessa ordem (PROF 4, grifo nosso).*

Dessa forma, entendemos que o professor compreende que os trabalhos de campo são mais complexos que visitas, apesar de ao citar essa atividade quando questionado sobre quais trabalhos de campo realizou. Uma outra fala, sobre o processo avaliativo dessas atividades, ajuda a compreender um pouco mais sobre o desenvolvimento dessa metodologia na escola:

*Aí é que é a questão, porque ... como os trabalhos de campo, essas visitas, elas não ... elas não se constituem ainda com o carro chefe, digamos assim, basicamente, **do ponto de vista institucional, a avaliação é deu certo, não deu certo**. Em sala de aula, aí você cai na naquela máscara de avaliação de conteúdo, de prova. Eu **não cheguei no ponto de fazer uma avaliação do trabalho em si**, de parar e pensar o trabalho e avaliar a organização, a estrutura, de que às vezes até ... não sei se por tempo, mas **também por entender que os meninos não participavam desse processo, né, porque como são adolescentes você não divide com eles o ato de pensar o trabalho**, então a avaliação do campo em si, ela*

*fica muito mais restrita para o professor mesmo. Com os estudantes basicamente é: ah, gostei e não gostei, mas eu **não cheguei a pensar, por exemplo, fazer uma escuta dos estudantes** e ... ah, poderia modificar isso ou fazer alguma coisa assim. Não... não, talvez, eu não tenha cheg[ad]o **nesse ponto aí de considerar esse lance de que eles pudessem, de alguma maneira, contribuir para a construção desse campo. A gente levava muito formatado** (PROF 4, grifo nosso).*

Quando o(a) docente fala “a gente levava” é porque refere-se às atividades interdisciplinares e, também, por serem atividades passadas, visto que o(a) docente está a algum tempo na coordenação e faz, de certa forma, uma autocrítica e uma reflexão ao tipo de atividade que faziam e que, atualmente, poderiam ser positivamente diferentes a seu ver.

Em relação à avaliação da metodologia, destacamos que as entendemos como práticas importantes para verificar se há consistência tanto do ensino quanto da aprendizagem, consolidando, portanto, esses processos e permitindo sua validação. Assim, consideramos que tanto a avaliação como a autoavaliação são fundamentais no desenvolvimento dos trabalhos de campo, como em qualquer outra atividade que vise a aprendizagem (CALLAI, 2011a).

Ao retomar sobre a realização de trabalhos de campo por parte dos professores, destacamos que os dois que não realizaram (PROF 3 e PROF 2), dizem ter interesse em desenvolvê-los futuramente em suas aulas.

Assim, ao questionarmos: *o que acham de realizá-lo na Educação Básica?* E, posteriormente, *e o que é necessário para a sua realização?* Temos as seguintes declarações:

***Eu gosto, eu acho importante.** Acho que é um pouco do jeito que a gente trabalha, né. Eu sou uma que gosta muito de realizar trabalho de campo, **nem que seja alguma coisa mais simples,** [...] por conta também de onde eu trabalho, que é uma região onde **os estudantes não têm muito acesso às coisas** (PROF 5, grifo nosso).*

***Eu acho muito importante,** como eu disse, né, eu acho que quando você vai a campo você tem **as possibilidades de análise, de observação, de comparação, de explicação [que] se ampliam.** [...] Eu acho que, assim, **torna a aprendizagem significativa, motiva os estudantes** [...] [eles] querem participar (PROF 3, grifo nosso).*

As duas falas anteriores destacaram mais os pontos positivos dos trabalhos de campo; porém, os outros três docentes também destacaram os desafios que percebem ao realizarem essas atividades:

Eu tive uma experiência bem legal no ano passado [...] eu trabalhei com a turma [cortado], as turmas [cortado], e a gente ... pertinho da minha escola tem o Ribeirão Anicuns... E aí, a gente visitou a área, os meninos tinham que fazer um vídeo, uma espécie de jornal, assim, ... a gente gravou, apresentou na feira da escola e foi muito legal a experiência, embora tenha sido muitíssimo cansativo e desgastante [risos], mas eu achei que teve muito significado, porque todas as vezes que eu falo em bacia hidrográfica, eles sabem que era o conteúdo que a gente tinha como proposta, né, e depois fez o trabalho. E eu percebi que realmente, deu significado pro conteúdo que a gente tinha trabalhado (PROF 1, grifo nosso).

Acho pertinente, acho muito válido. É desgastante, é muito trabalhoso, ainda mais que você vai ter que envolver a escola inteira, você vai mudar a rotina da escola, e muitos professores são resistentes a isso. Não são todos os professores que são dispostos a contribuir, mas tem aqueles que tem. Eu sou disposta, por exemplo, quando a professora de ciências levou os meninos ao zoológico, meio que não tinha nada a ver com minha aula, mas eu fui junto, eu gosto de sair da escola. A professora de educação física... ela também sempre fala que gosta, e tal ..., mas tem outros que já são mais resistentes ... É, mas assim, eu falo porque muda a rotina da escola, né. Se eu for, por exemplo, dependendo do lugar, sei lá, se eu for levar os meninos no planetário, vai gastar o dia inteiro. Pelos menos ali, das 8 às 11 né. O ônibus vai sair 8, 11:20 com retorno chegou na escola. Então mudou todos os horários dos professores, a coordenação vai ter que remanejar os horários, criar [um] novo horário, então, assim, tem toda essa rotina escolar que muda ... Eu não vejo isso como um problema, mas eu vejo como um ... algo que não dá p[ar]a ser sozinho [...]. [Em relação a contribuição educativa?] ah, eu acho que super contribui ... a gente sabe que esse modelo escolar, sala de aula, ele já está meio falido, né. Tipo, assim, muito tradicional, muito fechado, então quando você leva os meninos p[ar]a outro ambiente, ainda mais se for com um objetivo, um roteiro, com preparo anterior... com certeza, é muito válido. Eu acho que eles podem fixar muito mais o conteúdo ... óbvio, você nunca vai atingir todos, mas aqueles que a gente atingir, pode ser que consiga ter um aproveitamento muito bom. Eu acredito no trabalho de campo (PROF 2, grifo nosso).

Apesar de também levantarem aspectos positivos sobre essa metodologia, esses dois professores destacaram como realizar o trabalho de campo é “desgastante”, “cansativo” e “trabalhoso”. Alguns dos motivos desse desgaste são

a mudança da rotina escolar, o apoio de outros professores, tempo, entre outros. Sobre esses problemas, discutiremos mais adiante. Já o próximo professor aponta uma outra problemática que está relacionada ao pensar e ao defender o porquê o trabalho de campo é necessário naquele momento e não outra metodologia:

Desafiador. Necessários, mas eu penso que são desafios. *Eu digo desafios em dois formatos, um que a gente já disse que é da estrutura da escola e do funcionamento, enfim, mas o outro também é pensando o professor. Como é que nós podemos pensar que é importante que haja trabalho de campo? em que momento do conteúdo? para quais os conteúdos? que eu espero com isso? para que entenda qual é a potência do trabalho de campo? não é simplesmente: ah, vou sair, não! Ele tem uma potencialidade. Então, eu penso desafio [para que] o professor entenda o que é que eu preciso de um trabalho de campo com determinada turma para determinado conteúdo e que não pode ser utilizado um outro recurso, uma outra estratégia. Então eu vejo desafio nesse sentido que, às vezes, eu vejo que os colegas, todos nós temos essa dificuldade de entender por que é que é necessário o trabalho de campo e não outro recurso? não outra estratégia? Então, desafio é colocar esses dois lados (PROF 4, grifo nosso).*

É visto que todos os professores destacam acreditar na importância, na contribuição, e nas potencialidades do trabalho de campo. Desses três que também destacam os desafios de se realizar na Educação Básica, o último destaca-se no âmbito teórico-metodológico, ou seja, em como pensar o trabalho de campo; em que momento; em que conteúdo; o que se espera com isso; por que realizar trabalho de campo e não outra metodologia/estratégia.

Ratificamos, portanto, que os trabalhos de campo favorecem, como nenhuma outra metodologia, a observação, interpretação, descrição, comparação, inferência, formulação de hipóteses, extrapolação, raciocínio histórico-comparativo, generalização, aplicação a novas situações e a síntese dos fenômenos vistos através da análise da paisagem *in loco*. (COMPIANI e CARNEIRO, 1993). Como resultado dessas ações, os professores poderão problematizar, sistematizar e sintetizar os conteúdos, valorizando a formação de conceitos geográficos (CAVALCANTI, 2006, 2009), assim como na sala de aula.

Ao observar a fala do(a) último(a) professor(a) sobre a dispersão e da dificuldade de “vigiar” os estudantes, podemos destacar que os trabalhos de campo propiciam a resolução de um determinado problema ou a formulação de um, ou

vários, problemas teórico-práticos diferentes. É fundamental fazer com que os estudantes participem ativamente da metodologia, para que sejam capazes de decidirem, de maneira autônoma, os passos da própria investigação quando mediada de forma efetiva pelo professor. Além disso, os estudantes podem, sim, colaborar na construção de atividades e nas etapas do planejamento.

Compiani e carneiro (1993) defendem que a investigação, que é a marca da ciência, perpassa todos os momentos dos trabalhos de campo. Essa participação efetiva dos estudantes faz com que essa prática seja potencializadora da aprendizagem geográfica, mas também é capaz de gerar motivação por parte dos estudantes.

Nas falas dos professores, podemos perceber que um dos incentivos para se desenvolver trabalhos de campo está na motivação que essa atividade traz aos estudantes que dela participam. Segundo Asbahr (2011), é fundamental a existência da motivação para aprender e da valorização da criança enquanto sujeito da atividade de estudo. Também, é necessária a autonomia na proposição e resolução das tarefas de estudo, além da formação da capacidade de estudar, que será potencializada pelo processo investigativo. Logo, esses apontamentos podem ser desenvolvidos nos trabalhos de campo que visam a participação e a investigação no processo de ensino de Geografia.

A fim de explorar mais sobre as escolhas dos docentes, achamos necessário conhecer suas temáticas de interesse, assim como as temáticas que eles acreditam ter menos afinidade em desenvolver em seus trabalhos de campo, além do que eles acham que é necessário para a realização dos trabalhos de campo. Entretanto, ao pensarmos que esses dois tópicos – sobre os conteúdos geográficos e sobre o que é necessário para a realização da metodologia – poderiam ser mais bem explorados quando dialogados com as propostas de trabalhos de campo elaboradas pelos professores, em forma de sistema conceitual, deixamos para apresentá-los na próxima seção. Desse modo, será possível analisar em conjunto os temas e conteúdos escolhidos para a realização das proposições metodológicas mencionadas. Assim, na próxima seção, apresentamos as análises e reflexões a cerca desses sistemas conceituais, que apresentam de forma sistematizada as ideias e percepções dos docentes sobre o desenvolvimento de trabalhos de campo em suas aulas.

4 – OS SISTEMAS CONCEITUAIS SOBRE TRABALHOS DE CAMPO: AS PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Nesta seção, objetivamos apresentar e analisar os sistemas conceituais sobre trabalho de campo construídos pelos professores participantes da pesquisa. Para isso, num primeiro momento, apresentamos o contexto dos encontros realizados com os docentes. Destacamos, nesse contexto, o período pandêmico e o porquê da escolha de trabalhar as concepções de trabalho de campo a partir da construção de sistemas conceituais. Perpassou-se sobre as análises realizadas, nessa etapa da investigação, a concepção de que os conceitos, em uma perspectiva vigotskiana, não estão isolados, uma vez que são formados na relação com outros conceitos. Por isso, durante a construção dos sistemas conceituais, é possível analisarmos os processos de generalização e internalização do conhecimento docente, conforme atesta Moraes (2022).

Em um segundo momento, discutimos os trabalhos de campo a partir do conhecimento dos conteúdos, relacionando-os com os temas e conteúdos indicados pelos professores como sendo os mais difíceis e os mais fáceis de serem trabalhados na Educação Básica, durante o desenvolvimento dos trabalhos de campo, assim como os conteúdos que eles selecionaram para serem desenvolvidos nas propostas metodológicas elaboradas por eles em forma de sistema conceitual. Como subsídio teórico-metodológico sobre a importância da escolha do conteúdo nas aulas de Geografia, temos Shulman (2014), Cavalcanti (2010), Callai (2001; 2011b), além de Ascensão e Valadão (2013).

No terceiro momento, destacamos os conhecimentos metodológicos construídos pelos professores para a efetivação do trabalho de campo. Nessa parte, a ênfase foi direcionada ao planejamento a partir do uso de recursos, linguagens, estratégias ou outras metodologias. Sobre a importância e as diferenças dessas nomenclaturas, baseamo-nos em referenciais como Nérci (1986), Souza (2007); Cavalcanti (2010); Surmacz e Andrade (2015), além de Libâneo (1994), já discutidos nas seções anteriores.

Na quarta parte, analisamos os sistemas conceituais elaborados pelos professores com ênfase no papel que o estudante possui no desenvolvimento dos trabalhos de campo. Por isso, ele é subdividido em: o estudante como observador – momento em que o trabalho de campo é discutido a partir da concepção ilustrativa e

indutiva; o estudante como observador ou participante – momento em que o trabalho de campo é abordado como formativo e informativo; e o estudante participante – momento em que a concepção se assenta no trabalho de campo dirigido e semidirigido. Centramos essa discussão na perspectiva de ultrapassar a ideia, ainda predominante, de que o professor seja o centro do processo de ensino e aprendizagem. Por fim, também introduzimos a concepção de aula para o desenvolvimento dos trabalhos de campo na Educação Básica.

4.1 O contexto da construção dos sistemas conceituais de trabalho de campo

Conforme apresentado anteriormente, tínhamos como um dos objetivos dessa investigação realizar oficina colaborativa com os professores e trabalhos de campo com professores e estudantes. Entretanto, com a pandemia da covid-19 iniciada em 2020, a pesquisa teve que ser repensada considerando o tempo que tínhamos para sua conclusão. Nesse sentido, destacamos que as aulas nas Redes Municipais e Estaduais de Educação de Goiânia voltaram ao sistema presencial apenas em janeiro de 2022, utilizando todos os protocolos de segurança, a exemplo do uso de máscaras e de distanciamento social. Além disso, acrescenta-se o período de greve de professores da RME de Goiânia, logo em seguida, em março de 2022.

A par desse contexto, no final de 2020, para além dos questionários e entrevistas que já haviam sido concluídas anteriormente, realizamos uma reunião *online* com todos os professores participantes da pesquisa. Nessa reunião, objetivamos aprofundar os conhecimentos docentes em relação aos trabalhos de campo na Educação Básica. Essa reunião foi realizada de forma *online* devido às enormes dificuldades de realizar qualquer tipo de trabalho presencial, mas não só pela propagação do vírus, o que por si só já justificaria o distanciamento, mas também em virtude do contexto emerso de dificuldades, sofrimentos e angústias vivido por todo o mundo naquele momento.

Entramos em contato com os cinco professores participantes da pesquisa para a elaboração da proposta metodológica e todos responderam positivamente. Portanto, todos os professores que responderam ao questionário e fizeram as entrevistas, também participaram dessa etapa da pesquisa. Em contato prévio, solicitamos aos participantes que tivessem, na hora da reunião, folhas A4, lápis e borracha para a execução da proposta. A reunião durou cerca de três horas, via plataforma *Google*

Meet, na qual foi possível apresentar em *slides* a proposta prevista e oferecer o suporte necessário aos professores durante a elaboração dos sistemas conceituais. A princípio, os participantes deveriam elaborar os sistemas de forma manual, mas três deles preferiram construir já em formato digital.

A escolha para a construção da proposta em forma de sistema conceitual, deu-se tendo em vista que essa estratégia colabora para a sistematização de ideias e conceitos. Para colaborar na visualização dessa proposta, discutimos com os professores sobre sistemas conceituais e apresentamos alguns exemplos desses sistemas acerca de outros temas e áreas do conhecimento no primeiro momento da reunião.

Após essa explanação do que era um sistema conceitual, apresentamos a seguinte pergunta: *Se a sua escola demandasse a realização de um trabalho de campo, que tema e/ou conteúdo você trabalharia? Como você desenvolveria esse trabalho de campo?*

Para isso, os participantes deveriam realizar dois sistemas conceituais. Um sistema conceitual sobre o tema/conteúdo a ser abordado no trabalho de campo e outro evidenciando como desenvolveriam o trabalho de campo com o tema/conteúdo indicado. No entanto, dois professores preferiram construir um sistema conceitual único, pois acharam mais fácil de evidenciar suas ideias. Assim, nossa análise contempla um sistema conceitual único, ou um sistema conceitual para cada tipo de atividade.

Além do sistema conceitual, foi solicitado que os professores gravassem um áudio que explicasse como foi realizada a construção do sistema conceitual, o porquê da preferência pelo tema e outras informações que achassem pertinentes. Em virtude de a atividade ser desenvolvida de forma *online*, após o término da reunião os participantes deveriam enviar essas informações para o meu e-mail ou contato telefônico.

Durante a reunião, ressaltamos que questionamos se os professores já tinham tido contato ou ouvido falar sobre os sistemas conceituais. Todos afirmaram que sim, porém um deles ainda não havia construído tal atividade até aquele momento.

Explicamos que os sistemas conceituais são uma ferramenta gráfica que serve para representar e organizar algum tipo de conhecimento específico. Essas ferramentas incluem um sistema de conceitos que devem se relacionar por meio de setas, linhas e palavras, que irão, por sua vez, especificar o tipo e grau de

relacionamento entre dois ou mais conceitos. Essas ligações e/ou *links* entre os diferentes conceitos é que dão dinamicidade e nos auxiliam a compreender o conhecimento que está sendo representado.

Morais (2022), numa perspectiva vigotskiana dos sistemas conceituais, reforça o desenvolvimento desse instrumento sob o prisma da construção de conceitos mediante um conjunto de conceitos interligados. Segundo essa autora,

[...] os sistemas conceituais são arranjos que indicam relações entre conceitos e/ou palavras que usamos para representar conceitos. Sistemas conceituais não apresentam organização hierárquica, bem como não classificam, sua finalidade é articular conceitos, evidenciando inter-relações entre os mesmos. Em outras palavras, o sistema conceitual, quando apresentado numa forma gráfica, configura-se como um modelo para organizar e representar o conhecimento, ou seja, uma representação gráfica do pensamento no processo de construção do conceito mediante um conjunto de conceitos construídos de tal forma que as relações entre eles sejam evidentes, expressem uma totalidade, sejam dinâmicas e ao mesmo tempo complexa (Ibidem, p. 78).

Ainda sobre as contribuições vigotskianas na formulação de sistemas conceituais, a autora destaca que, quando consideramos os sistemas conceituais nessa perspectiva – de que os conceitos se formam na relação com outros conceitos – é possível avançar frente aos processos de generalização e internalização do conhecimento.

Por isso, apesar de ser uma ferramenta bastante utilizada nas pesquisas e no meio acadêmico, o sistema conceitual pode ser utilizado, também, em sala de aula com vistas ao desenvolvimento das habilidades cognitivas dos estudantes. Um dos professores fala sobre a construção de sistemas conceituais em suas aulas:

Eu trabalhei o ano passado com a turma do nono ano, [e] trabalhei bastante sistema conceitual que, na verdade, eu chamava de mapa conceitual, né, com os meninos, e uma coisa que eu percebi era que quando eu utilizava diferenciação por cores, é..., mais ou menos agrupava os conceitos em cores, isso facilitava a compreensão deles e, aí, depois, quando eles faziam esses sistemas conceituais, eles também meio que organizavam desta maneira, então, eu tentei replicar isso no meu sistema conceitual (PROF 1).

Ao desenvolver essa ferramenta, o docente, que é responsável por representar uma organização de informações inter-relacionadas, valoriza e explora os conhecimentos prévios dos estudantes na perspectiva de um sistema complexo, que

potencializa a sistematização de ideias e de pensamentos que poderiam não aparecer se fosse utilizada outra estratégia.

Por isso, a fim de dar continuidade na análise iniciada na seção anterior, no que se refere às perspectivas de trabalho de campo dos professores participantes, acreditamos que a elaboração de sistemas conceituais potencializará a organização e articulação dos conteúdos, conceitos e procedimentos que serão utilizados pelos professores em suas propostas de trabalhos de campo.

Também, ressaltamos que, na tentativa de valorizar os conhecimentos prévios dos participantes, a proposta poderia ter como referência alguma experiência prévia do professor, visto que dois deles, apesar de terem desenvolvido e organizado trabalhos de campo durante a formação inicial, nunca desenvolveram essas metodologias na Educação Básica. Por outro lado, os demais poderiam apresentar uma proposta que fosse nova.

Além da construção dos sistemas conceituais, analisaremos duas questões da entrevista com os professores também. Uma que diz respeito ao que eles percebem como necessário para realização de trabalhos de campo na Educação Básica e, a outra, acerca das temáticas indicadas pelos professores como sendo de maior e de menor facilidade, uma vez que a escolha pelo tema ou conteúdo era aberta ao proporem a construção de propostas de trabalhos de campo. Desse modo, no tópico a seguir, apresentamos esses temas/conteúdos e as suas relações com aqueles escolhidos pelos professores em suas propostas metodológicas, assim como as justificativas pela escolha dessas temáticas.

4.2 Os temas e conteúdos nas propostas de trabalhos de campo

Durante a realização das entrevistas apresentadas na seção anterior, consideramos necessário conhecer as temáticas de interesse e aquelas, apontadas pelos participantes, que apresentam maior dificuldade para se desenvolver nos trabalhos de campo. Essa parte da entrevista foi deixada para ser apresentada nesse tópico, em diálogo com os sistemas conceituais, visto que favorecerá a discussão e apresentação das informações referentes aos temas e conteúdos debatidos nesse momento do trabalho.

Nas entrevistas, quando questionados sobre esses temas, os dois professores que ainda não realizaram trabalhos de campo apontaram temas e conteúdos

trabalhados em sala de aula. Acreditamos que se a dificuldade existe dentro da sala de aula, ela também existirá durante os trabalhos de campo, já que ambos circunscrevem-se a momentos voltados ao processo de ensino e aprendizagem mediados pelo mesmo docente.

Ao considerarmos que a escolha do tema e conteúdo é importante para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, visamos adentrar sobre as escolhas dos professores em relação aos temas e conteúdos de maior e de menor facilidade, assim como aquele que será desenvolvido na proposta metodológica. Discutimos o conteúdo na perspectiva de que o ensino necessariamente começa com o professor entendendo o que deve ser aprendido (conteúdo) e como deve ser ensinado (didática) (SHULMAN, 2014).

Sobre os conteúdos, Cavalcanti (2010), dentre as suas orientações para o ensino de Geografia, destaca a importância da abordagem de temas socialmente relevantes. Dessa forma, a Geografia Escolar deve ir além da abordagem superficial dos conteúdos, os quais devem se relacionar com temas da atualidade. Da mesma maneira, esses temas e conteúdos devem contribuir efetivamente com a formação cidadã dos estudantes.

Nessa direção, Callai (2001) também destaca que o conteúdo de Geografia deve ser essencialmente social e relacionado com as coisas concretas da vida. Desse modo, será possível oportunizar ao estudante um aprendizado que faça parte da sua própria vida. A aula de Geografia, portanto, “deve ir além de passar informações, de apresentar dados e mapas, de descrever lugares estranhos” (Ibidem, p. 144). A aula não deve ter como objetivo apenas “dar o conteúdo”, mas deve preocupar-se em organizar os conteúdos de maneira consistente, fazendo com que eles tenham significado para além do saber.

O estudante, para Callai (2001), deve ser reconhecido como sujeito da aprendizagem, sendo o conteúdo apenas o instrumento dessa aprendizagem. Sobre isso, a autora afirma que

o conteúdo de Geografia continua a ser o mundo, isto é, o espaço produzido pelos homens na sua luta contínua para sobrevivência – o território. O caminho é que tem que ser reconstruído, e existem caminhos diversos e alternativas possíveis. A escolha destes deve se dar de acordo com as circunstâncias do mundo atual. Não se pode querer ter uma estrutura de trabalho assentada nos moldes tradicionais se temos como estudantes jovens que vivem num mundo

dinâmico e diferente, por ser atual, e que como adultos vivem e viverão num mundo que apresentará novos desafios. É preciso habilitá-los a pensar e agir (CALLAI, 2001, p. 149).

Contudo, para realizar esse processo, é necessário que o professor tenha conhecimentos didáticos do conteúdo necessários para recontextualizar os conhecimentos científicos na perspectiva de que a escola tem uma outra identidade e, por isso, na sala de aula não trabalhamos apenas com os conhecimentos da academia. Esse processo é um desafio para os professores da Educação Básica, quando consideramos as variadas problemáticas encontradas nos referenciais atuais sobre o assunto.

Ascensão e Valadão (2013) também apontam como desafio a necessidade de favorecer a interpretação da espacialidade do fenômeno através de instrumentos conceituais e metodológicos. Os autores explicam que os conhecimentos – conteúdos, conceitos e procedimentos – são decorrência de escolhas, ou seja, existe uma seleção que escolherá o que será usado como base para a aprendizagem, a qual é feita por meio das diretrizes oficiais e da escolha autônoma do docente. Através do tipo de escolha, o conteúdo não será fim, mas o meio que subsidiará o estudo da organização espacial.

Além disso, para Ascensão e Valadão (2013), existe uma naturalização dos conhecimentos e do estudo isolado dos componentes espaciais, fazendo com que os conteúdos não sejam trabalhados a fim de relacionarem-se com o que é vivido pelo estudante. É nesse sentido que a autora diz que existe uma relação entre a escolha de conhecimentos (conteúdos) e a crise pela qual passa a Geografia Escolar na atualidade.

É necessário que o professor desenvolva ações que visem uma aprendizagem significativa, articulando conteúdos e estratégias. Por isso, Callai (2011b) destaca a existência, utilizada por vários autores e, também, pelos documentos oficiais, de certos tipos de conteúdo: os factuais, procedimentais, atitudinais e conceituais.

Os conteúdos factuais abordam fenômenos concretos. São os dados que, uma vez disponibilizados, podem ter usos variados, como decorar fatos. Os conteúdos procedimentais são referentes à capacidade do estudante de fazer e de saber fazer, permitindo que ele saiba adotar os procedimentos adequados para realização de determinada tarefa. Em um ensino que valoriza a autonomia do estudante, esse tipo

de conteúdo é básico e intransferível, cabendo ao professor fazer a mediação (CALLAI, 2011b).

Os conteúdos atitudinais tratam de valores, atitudes e comportamentos. Devem trabalhar com convicções cidadãs dos sujeitos, do respeito à diferença, da valorização do outro, entretanto, não podem ser trabalhados no sentido de obedecer sem questionar. Já os conteúdos conceituais são aqueles em que o estudante pode usá-los como instrumento para interpretar e compreender a realidade em que vive ou da temática que está sendo estudada. Um dos conceitos importantes para trabalhar a Geografia, segundo Callai (2005), é o Lugar, que se expressa como a possibilidade de entender o mundo.

Mesmo sabendo da importância da escolha dos conteúdos para a efetividade significativa do ensino de Geografia, apenas um professor deu maior ênfase ao conteúdo quando questionado sobre o *que é necessário para realizar os trabalhos de campo na Educação Básica*. Outro professor também aponta a necessidade de “chamar os conteúdos”, como pode ser visto nas transcrições a seguir. O que mais se destaca nas falas é a importância do planejamento e da necessidade de variados tipos de recursos:

Primeiramente, **um planejamento do conteúdo**, porque é importante que você saiba em que momento o trabalho de campo vai aparecer, e porque ele está naquele momento. **Depois a gente precisa estruturar bem dentro da escola**, assim, a parte prática realmente... para desenvolver ... então, serão **quantos estudantes? Vai só o professor que vai acompanhar?** ou não, tem outro profissional na escola que é ... que pode fazer esse acompanhamento também? **Como que vai ser a sistematização do que é visto?** E, **por fim, eu acho que precisa ser feito um trabalho com os estudantes, porque eles ficam muito agitados com essas atividades** e aí eu ... eu, particularmente, tenho medo de sair com os estudantes da escola. Hein, Deus o livre de acontecer alguma coisa com algum estudante. Então, por exemplo, quando a gente foi fazer esse trabalho, eu fiquei muito tempo falando com os estudantes, que a gente ia sair, que era perigoso, que a gente ia andar próximo [...] que era muito movimentada. E ainda assim, no dia, foi bem desgastante p[a]ra mim, porque eu fiquei muito preocupada com eles, né. Acho que esses três pontos principais (PROF 1, grifo nosso).

Primeiro de tudo é a estrutura, estrutura de ... por exemplo, **ônibus**, é... escola apoiar também, porque quando o professor sai da escola os outros tem que ficar, então, tem que **ter esse apoio também da gestão da escola**, ... **ter a compreensão dos pais** também, muitos pais não deixam os meninos saírem. Então, estrutura que eu falo, no geral, é importante e o **entendimento, sempre, que pros estudantes de que aquilo ali não é um passeio** e até mesmo o professor que [...]

sempre chamar os conteúdos na hora do trabalho de campo, **fazer os meninos refletirem** também é importante (PROF 5, grifo nosso).

Além dos professores apontarem o planejamento do conteúdo, também destacam a necessidade de recursos variados e do apoio da gestão escolar. Nas falas a seguir, o destaque – para o que é necessário na realização dos trabalhos de campo – está na demanda de um bom planejamento e na disponibilidade de variados tipos de recursos:

Sem dúvida nenhuma, **um bom planejamento**, uma clareza muito boa do que você quer, um planejamento prévio de qual é **o papel que cada um vai desempenhar**, sobretudo o que você espera do estudante. **Às vezes, você mobiliza uma organização inteira e você coloca o estudante passivo**. Ele vai lá para ter uma aula de você falando sobre determinada situação, então, o planejamento ele é fundamental. E pensar: Qual é o papel de cada um? Qual é o papel do campo? Por que preciso do campo? Qual o papel que o estudante precisa desempenhar? Como é que isso vai se alinhar aos seus processos de avaliação? Então eu penso que o planejamento é o marco. Por isso que, às vezes, ele é tão desafiador, porque vai cair noutro campo, **o planejamento também é problema para o professor**. Você planejar, ter ... antever as situações que vão acontecer, material que você vai mobilizar e tudo mais, leva a gente a ficar meio ... “pianinho” (PROF 4, grifo nosso).

[...] Se [estiver] falando do trabalho de campo externo ao ambiente, acho que é o ideal, né ... sair da escola, levar a um parque, sei lá, **precisa de planejamento, autorização dos pais**, meio de **transporte**, que às vezes [é] o complica um pouco, é ... e **engajamento da equipe escolar**, né, igual te falei, complicado fazer sozinha. Você vai precisar pelo menos de ... oh, igual, se eu for sair com duas turmas de sexto ano, eu precisaria, pelo menos de dois professores ali comigo, no mínimo, **no mínimo eu e outro professor p[a]ra dar conta**, né. Mas quanto mais pessoas ali, melhor, porque é um ambiente mais perigoso, mais externo, né. Os meninos, também, eles ficam eufóricos, **e tem essa ideia de passeio**, né, não adianta, eles acham que ... porque [es]tá saindo da escola é pra brincar, é pra se divertir... e, tudo bem, é ... ser divertido. E tudo bem, mas não no sentido de não ser algo planejado [e] roteirizado, né. Às vezes, **eles acabam achando que é só brincadeira**, nesse sentido (PROF 2, grifo nosso).

Na fala a seguir, podemos perceber que o destaque na fala do professor está em relação aos recursos materiais e financeiros para a realização dos trabalhos de campo:

Eu acho que da minha experiência, né, que é pouco tempo de escola, nas escolas que eu trabalho, eu acho que **a questão dos recursos** porque às vezes, assim, que você vai realizar um trabalho de campo então você precisa de um recurso **de um ônibus** para transporte desses estudantes às vezes também é ... recursos materiais, de várias

ordens, desde, por exemplo, do estudante tem **um calçado adequado** para poder fazer esse trabalho de campo. [...] Então eu acho que **falta a questão dos recursos materiais e pedagógicos**, ainda carentes, e dos **recursos financeiros** mesmo, p[a]ra execução, porque não tem uma verba direito da escola para realização dessas atividades extraclasse e precisa, às vezes, da contribuição do estudante, as vezes para o ônibus, né, e assim dependendo da realidade na qual você trabalha, né, por mais simbólico ... o preço barato que seja, né, para aquele estudante ... para aquele educando é inviável, né? (PROF 3, grifo nosso).

Apesar da pergunta ser sobre o que é necessário para a realização dos trabalhos de campo e a maioria responder que o planejamento é a primeira etapa a ser cumprida, percebemos que uma das maiores necessidades dos professores está na superação de alguns desafios e dificuldades. Nesse sentido, para que eles consigam desenvolver essa metodologia, é necessário superar desafios de ordem estrutural, pessoal e/ou social. Também, são de ordem teórico-metodológico, muitas vezes relacionadas ao tipo de formação, ou à falta de experiência profissional.

Nessas falas, podemos encontrar vários desafios citados pelos professores, os quais dialogam com os resultados das seções anteriores. Como dito, eles são de ordem estrutural, como a falta de recurso financeiro, falta de recurso pedagógico, transporte, condições econômicas dos estudantes, autorização (e incluímos o modelo educacional). Também são de ordem pessoal e/ou social, como a insegurança, medo, violência urbana, a colaboração de outros professores e a visão já instalada nas escolas de que as atividades fora do ambiente escolar são passeios. Além disso, temos os desafios de ordem teórico-metodológica, como conseguir fazer um bom planejamento, saber quais são os objetivos para a realização dos trabalhos de campo, saber o papel do estudante e o papel do professor para mobilizar conhecimentos docentes, tanto no âmbito da matéria como pedagógicos, controle da “indisciplina” dos estudantes, entre outros.

Retomando a importância da escolha do conteúdo, no desenvolvimento dos trabalhos de campo, destacamos os temas/conteúdos que os professores apontaram ter facilidade ou dificuldade ao trabalharem em suas aulas e/ou trabalhos de campo. Por exemplo, um dos professores apontou ter facilidade em trabalhar com o diálogo entre Geografia Física e o Urbano; outro disse que tem dificuldade de trabalhar a Cidade e a Cartografia; outro que tem dificuldade de trabalhar a Cidade, mas no

âmbito de pensar o papel do estudante, ou seja, pensar a problemática da juventude no espaço urbano.

Os demais temas e problemáticas podem ser vistos no Quadro 6, juntamente com os temas/conteúdos escolhidos pelos professores no desenvolvimento de suas propostas metodológicas. Preferimos comparar esses dados porque existe uma relação entre os temas escolhidos e os de maior e menor facilidade, conforme pode ser visto no quadro a seguir:

Quadro 6: Temas/conteúdos que os professores possuem maior dificuldade, maior facilidade e os que apresentaram em suas propostas metodológicas

TEMA E/OU CONTEÚDO QUE POSSUI DIFICULDADE	TEMA E/OU CONTEÚDO QUE POSSUI FACILIDADE	TEMA E/OU CONTEÚDO ESCOLHIDO
Geografia Física e Cartografia	Urbano e transporte	Consumo e consumismo
Juventude na Cidade	Temáticas físico-naturais e formação da cidade	Alfabetização Cartográfica
Geografia Física	Urbano, população, desigualdade (sujeito)	Acessibilidade e Espaço Urbano
Geografia Política	Questões Ambientais	Agricultura, Agronegócio, Agroecologia
Solo	Clima e Relevo	Impactos ambientais, Bacia Hidrográfica, Rede Hidrográfica

Fonte: Entrevistas elaboradas por Domitila Theil Radtke, 2019.

Podemos ponderar, ao analisar o quadro, que existe certa correlação entre alguns temas escolhidos pelos professores em suas propostas e aqueles apontados como mais fáceis de trabalhar. Por exemplo, alguns apontaram a cidade e/ou o meio urbano em ambas as colunas (segunda e terceira) referentes ao tema de maior facilidade e o tema escolhido na proposta. Outro professor propôs trabalhar o tema de impactos ambientais, mas na entrevista apontou os componentes físico-naturais como mais fáceis de se trabalhar. Dessa forma, sugerimos que o primeiro é um bom tema para se trabalhar com os referidos componentes.

Portanto, acreditamos que a escolha das temáticas também se baseou pelo conhecimento do conteúdo que esses professores têm sobre o tema e, por isso, eles destacam-nos como os de maior facilidade. Igualmente, as temáticas de maior dificuldade não estão próximas daquelas escolhidas para a realização das propostas metodológicas.

Com base nisso, salientamos que os dois professores que apontaram ter facilidade com os componentes físico-naturais, por exemplo, são aqueles que tiveram suas dissertações voltadas direta ou indiretamente para essa área. Uma possibilidade é que os conhecimentos do conteúdo desenvolvidos por esses sujeitos se tornam importantes na escolha do tema em que irão trabalhar. Acreditamos que, tanto o conhecimento didático como o de conteúdo, são importantes para a formação profissional; entretanto, como já apontado nas seções anteriores, destacamos a perspectiva dos conhecimentos didáticos do conteúdo de Shulman (2014). Por isso, nossa proposta abarca não só o sistema conceitual sobre o conteúdo escolhido, mas também como esse professor o desenvolverá nos trabalhos de campo.

A perspectiva de Shulman (2014), na qual nos baseamos, prevê não só a necessidade do conhecimento do conteúdo, mas do conhecimento didático que dele emana. Assim, quando o professor participante apresenta determinado conteúdo como o mais fácil de se trabalhar, não significa necessariamente que esse mesmo conteúdo será trabalhado de forma efetiva no que diz respeito ao trabalho pedagógico.

Também consideramos que a falta de uma maior experiência profissional, de três dos professores, os quais começaram a atuar a menos de três anos, pode ser uma dificuldade encontrada por eles, visto que os conhecimentos profissionais para o ensino são formados a partir de várias fontes. Uma delas é, de fato, a formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas, mas também existe a os saberes advindos da experiência (SHUMAN, 2014).

Ainda sobre Quadro 6, reforçamos que as disciplinas que os docentes mais participaram de trabalhos de campo foram da “Geografia Física⁶”, como visto na seção anterior, mas ainda assim três dos cinco participantes apontaram essa área como a mais difícil de se trabalhar. Na mesma direção, Moraes (2011), aponta que os conteúdos considerados como os mais difíceis de se trabalhar pelos professores participantes de sua pesquisa são aqueles voltados ao ensino dos componentes físico-naturais.

Dessa forma, evidenciamos a importância dessas disciplinas para a formação e atuação dos professores de Geografia acerca dos trabalhos de campo na Educação Básica. Isso posto, ressaltamos a importância de encaminhar essa formação assentada na construção de conhecimentos didáticos do conteúdo, visando a

⁶ Conforme demonstrado no Figura 19, da seção 3, na página 109 dessa tese.

formação de um professor que sabe o que fazer e como fazer para alcançar a construção de conhecimentos por parte dos estudantes. Essa preocupação advém das respostas dos professores (já apresentadas na seção anterior) ao indicarem que a maioria das disciplinas não objetivaram a formação docente, mas apenas a formação do conteúdo em si. Com isso, inferimos que eram também mais descritivas e, como já ressaltado, esse tipo de modalidade não potencializa a construção de conceitos geográficos por parte dos estudantes.

Somando-se a essa discussão, ressaltamos que a análise descritiva também não potencializa o trabalho com os componentes físico-naturais de forma efetiva, já que esses componentes estão mais comumente evidenciados nas disciplinas de “Geografia Física”, das quais os professores participantes mais tiveram participação durante a sua formação inicial.

Sobre as justificativas dadas pelos professores (há mais de uma por participante) em relação à escolha do tema/conteúdo, temos três apontando para a afinidade com o tema; dois basearam-se em uma experiência já vivenciada; um devido à inserção do tema no currículo; e mais um devido ao fato de conhecer o lugar onde seria realizado o trabalho *in loco*.

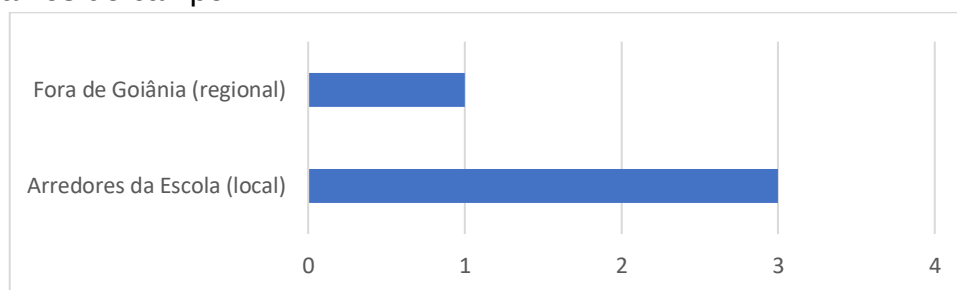
Percebemos que a maioria dos professores escolheram o tema devido à afinidade que têm com eles, uma vez que grande parte desses temas são assuntos trabalhados nos seus cursos de formação, grupos de pesquisa e estudos em que participam, entre outros momentos advindos da formação e experiência profissional. Esse dado já foi mencionado anteriormente devido às formações iniciais e continuadas dos participantes, ratificando-se aqui. Além disso, um professor destaca a presença do tema no currículo da série/ano e a facilidade/experiência de acesso ao lugar que será realizado o campo.

É preciso reiterar que considerarmos que o conteúdo precisa ser trabalhado através de instrumentos conceituais e metodológicos com ênfase à valorização do lugar vivido do estudante. A seguir, apresentaremos as análises dos lugares escolhidos para a realização das propostas e os instrumentos, estratégias e metodologias utilizadas pelos professores em vista ao desenvolvimento dos conteúdos e dos conhecimentos geográficos.

4.3 O conhecimento metodológico do professor de Geografia: o planejamento e as estratégias utilizadas nas propostas de trabalhos de campo

Muitas vezes a escolha do tema do trabalho de campo é definido pelo tipo local predefinido pelo professor e não o contrário. Entretanto, os professores da pesquisa escolheram o lugar onde desenvolver o trabalho de campo a partir do tema definido, que tem relação com a afinidade do participante com a temática a partir, especialmente, da sua formação continuada. A figura a seguir (Figura x) evidencia os lugares/escalas onde foram propostas a realização dos trabalhos de campo.

Figura 29: Gráfico dos lugares escolhidos pelos professores para o desenvolvimento dos trabalhos de campo.



Fonte: Sistemas conceituais e áudios dos participantes, 2020.

Organizado por: Domitila Theil Radtke.

De acordo com Callai (2010), trabalhar a Geografia a partir do lugar do estudante potencializa a construção de significados por eles. Dos professores que escolheram os arredores da escola para se trabalhar, quatro deixam evidente que a escolha foi pensada visando o trabalho com a realidade e o que é vivido pelo estudante. Ressaltamos, contudo, que para olhar o local, precisamos entender como ele tem suas particularidades, que o diferencia de outros locais, mas que também o contextualiza no mundo.

Também ressaltamos que o professor que propôs o trabalho fora de Goiânia escolheu a Agricultura como tema e propôs o *in loco* em uma fazenda orgânica em Bela Vista, cidade que faz parte da região metropolitana de Goiânia. Dessa forma, consideramos que o trabalho de campo seria desenvolvido levando em conta a escala regional, não ficando evidente se o professor irá relacioná-la com a escala local e o lugar do estudante, assim como a escala global.

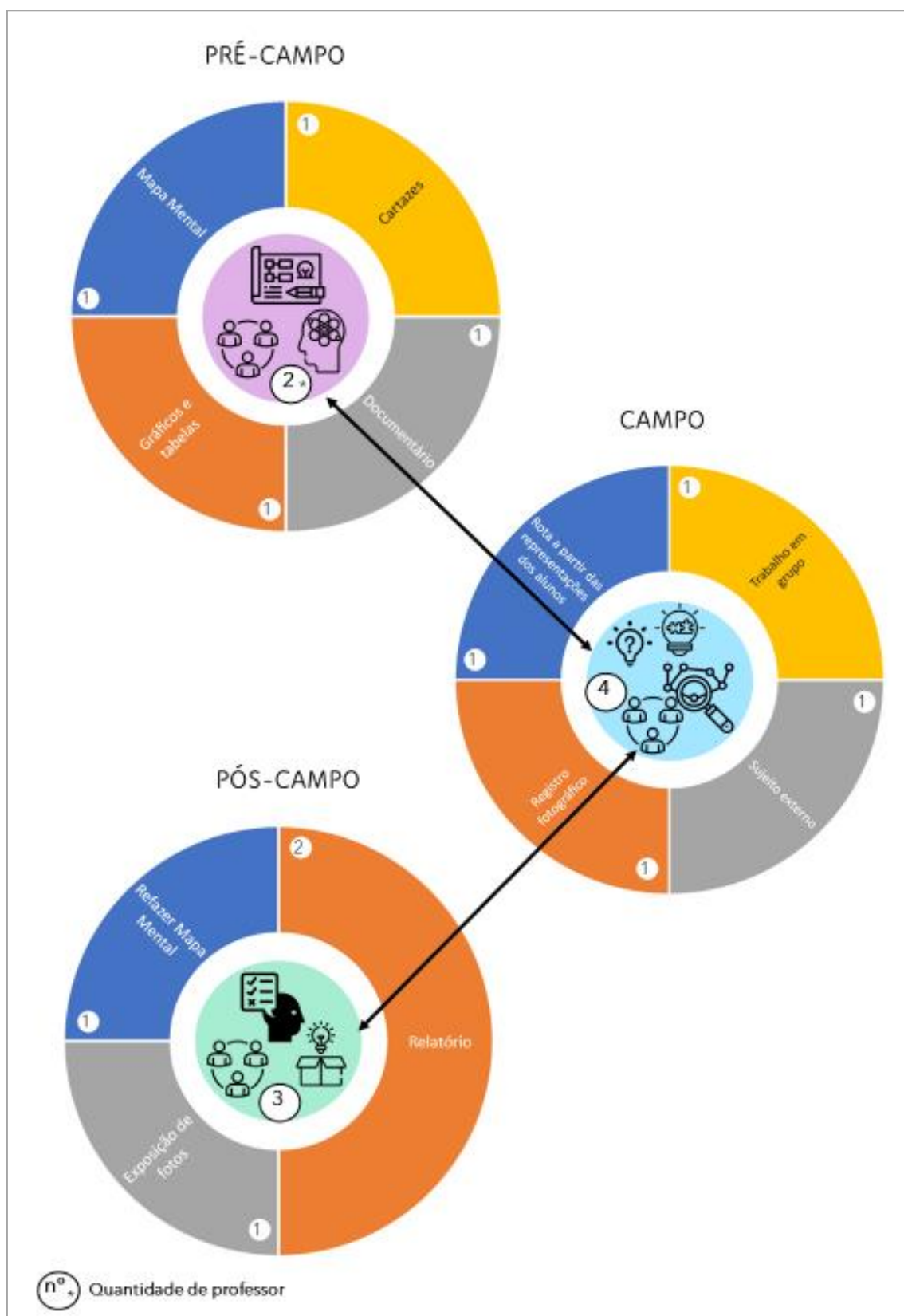
Já em relação às possíveis metodologias, recursos, procedimentos, linguagens e estratégias utilizadas pelos professores durante os trabalhos de campo, destacamos

que apenas dois professores utilizaram linguagens ou metodologias no pré-campo; quatro utilizaram durante o campo; e três utilizaram no pós-campo.

Na figura 30, a seguir, destacamos os procedimentos utilizados nas diferentes etapas do trabalho de campo, como o mapa mental, cartazes, gráficos e tabelas, documentário, registro fotográfico, exposição de fotos e escrita de relatórios que são, por sua vez, diferentes linguagens voltadas para o ensino de Geografia. Os professores também utilizaram as rotas feitas a partir das representações dos mapas mentais dos estudantes, a fala de sujeito externo e o trabalho em grupo.

Veja, no diagrama a seguir (Figura 30), os tipos de linguagens, metodologias e estratégias mencionadas pelos participantes em seus sistemas conceituais e quantos seriam utilizados em cada momento/etapa do trabalho de campo, ou seja, quantos são trabalhados no pré-campo, no campo e no pós-campo.

Figura 30: Diagrama das Linguagens, metodologias ou estratégias utilizadas pelos professores em suas propostas de trabalhos de campo



Fonte: Sistemas conceituais e áudios dos participantes, 2020.

Organizado por: Domitila Theil Radtke.

Destaca-se a importância do uso de diferentes recursos e estratégias nos trabalhos de campo, pois, conforme Couto (2010), o método vigotskiano de Dupla Estimulação prevê que a construção de conceitos é potencializada quando o conteúdo é trabalhado sob a influência de mais de um estímulo, e não de forma tradicional que se baseia, às vezes, apenas no estímulo verbal ou textual.

Por isso, o trabalho com mapas, gráficos e tabelas colaboram na aprendizagem na medida em que desenvolvem a linguagem cartográfica; já o registro e exposição fotográfica contribuí para o ensino através do uso de linguagens alternativas. Especificamente sobre a linguagem cartográfica, Richter (2012) afirma que, ao poder localizar-se, orientar-se, ter noções de escala, ler e interpretar as informações e símbolos presentes num mapa, além de saber representar os elementos e fatos do cotidiano por meio da linguagem cartográfica, o estudante desenvolve competências fundamentais para a sua formação. Por isso, elas precisam ser ensinadas na escola. Da mesma maneira, quando ignoramos a construção desse tipo de conhecimento, excluimos os estudantes do acesso de vários conhecimentos e habilidades indispensáveis para que compreendam e atuem em sociedade.

Todavia, apesar do uso de variadas metodologias, linguagens, recursos e estratégias, em algum momento é indispensável o desenvolvimento de uma problemática para que os sujeitos sejam instigados a tentar resolvê-la. Além desse incentivo, é necessário o trabalho com o próprio conceito (signo ou artefato), o qual deverá ser usado, justamente, para ajudar na resolução desse problema. Dessa forma, as linguagens, estratégias e procedimentos somam-se a essas incitações e, mais ainda, se tornam mediadores na resolução das problemáticas fundamentais ao processo de internalização e generalização do conceito que está sendo trabalhado.

Sobre esse método, na perspectiva vigotskiana, Pureza e Castellar (2019) afirmam que

[...] o método de estimulação dupla leva os estudantes a mobilizarem novas ferramentas psicológicas e práticas para a resolução de problemas, pois, quando se deparam com situações problemáticas que não podem resolver com os conhecimentos e ferramentas psicológicas que possuem, precisam mobilizar novas ações para obter êxito. (Idem, 2019, p. 1558)

É nesse sentido que o método de dupla estimulação trabalha com a ZDI, fazendo com que o estudante mobilize novas ações e conceitos através da mediação

do professor. Dessa forma, num primeiro momento é apresentada a situação problema ao estudante, e aos poucos o professor vai inserindo informações que auxiliam na resolução da problemática. Assim, o sujeito precisa ser confrontado com a tarefa, o que lhe exige uma participação ativa e investigadora, fazendo com que mobilize conhecimentos na construção de hipóteses e resoluções da tarefa dada. É na mobilização desses conhecimentos, utilizando-se de operações mentais, que o estudante consegue generalizar novos conceitos.

Considerarmos que as reflexões acerca da importância das particularidades e das diferenças entre linguagem, estratégias, recursos, técnicas e metodologias, já foram explanadas, na seção 1 dessa tese, com referenciais como Nérci (1986), Souza (2007); Cavalcanti (2010); Surmacz e Andrade (2015) e Libâneo (1994). Dessa forma, a seguir, adentraremos sobre a elaboração dos sistemas conceituais construídos pelos professores e, conseqüentemente, sobre as propostas de trabalhos de campo no âmbito da Educação Básica.

4.4 Os sistemas conceituais elaborados pelos professores: o papel do estudante nos trabalhos de campo

Quando falamos na participação dos estudantes, concebemos a perspectiva de uma participação efetiva, autônoma e investigativa. Conforme observado nas seções anteriores, o caminho para uma atividade nessa perspectiva prevê que o estudante desenvolva uma série de operações cognitivas, ou seja, que ele observe, investigue, interprete, formule hipóteses e questionamentos para, enfim, construir uma elaboração própria sobre o que está investigando. Nesse sentido, o estudante não fica apenas observando de forma passiva, ele torna-se sujeito da sua própria aprendizagem (DEMO, 2007).

Dessa maneira, acrescentamos que as potencialidades dos trabalhos de campo estão ligadas à utilização de métodos de ensino que vão ao encontro dessa perspectiva. Ao se desenvolver atividades que promovam a resolução de problemáticas através do uso de conceitos, signos ou artefatos, estamos concebendo a construção de conceitos como parte fundamental para a formação de conhecimentos geográficos de forma crítica e autônoma. No entanto, isso não significa desmerecer o papel de mediador do professor, pois ele é fundamental.

Ao considerarmos a participação do estudante como ponto crítico da pesquisa, criamos categorias de análise para apresentar as propostas de trabalhos de campo dos professores através de seus sistemas conceituais. Essas categorias estão relacionadas ao tipo de interação do estudante com o desenvolvimento da atividade, isto é, se o estudante participa de todas as etapas dos trabalhos de campo, se ele tem autonomia para pensar, formular hipóteses e resolver problemáticas são elaboradas por ele.

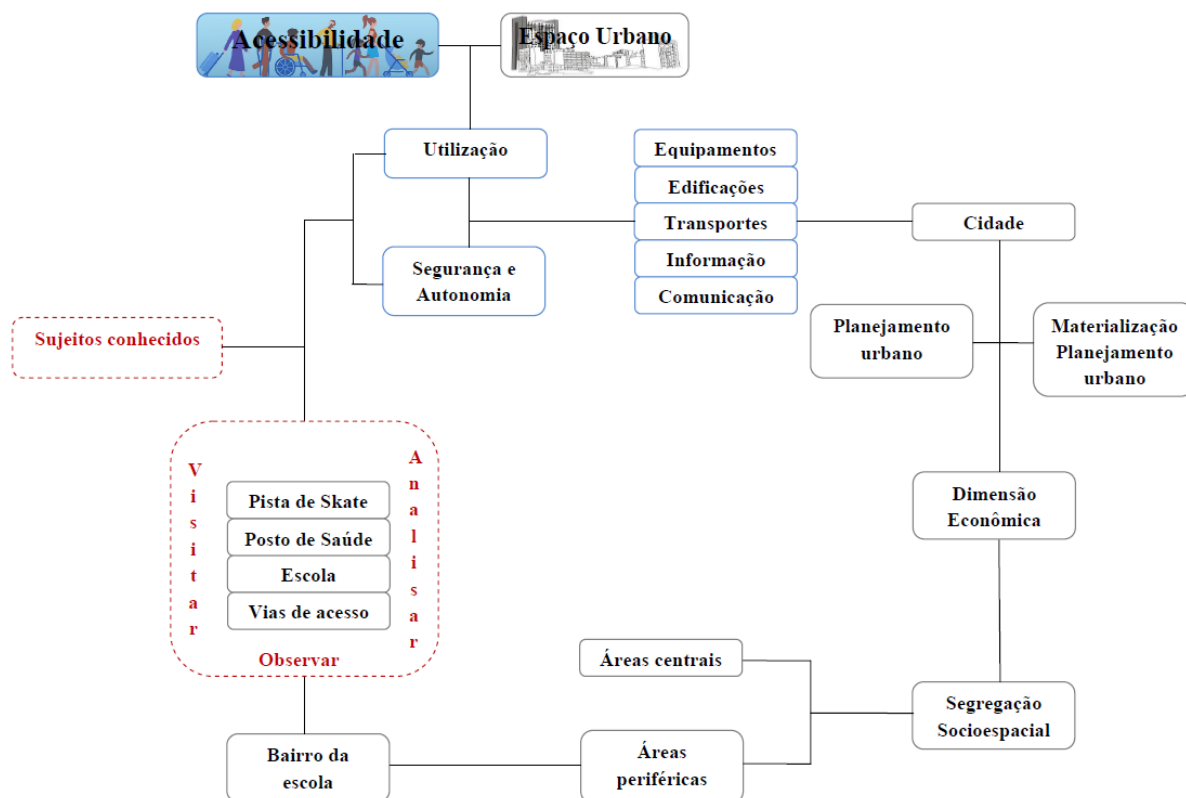
4.4.1 O estudante como observador: trabalho de campo ilustrativo e indutivo

Como já visto na seção anterior, uma das modalidades de Compiani e Carneiro (1993) é a do tipo ilustrativa. Essa modalidade serve para ilustrar ou reforçar os conceitos já vistos em sala de aula e, por isso, trata-se do tipo mais tradicional de trabalho de campo. Por não potencializar a investigação e a participação do estudante, existe uma tendência de o conhecimento ser adotado como algo acabado e inquestionável. Esse tipo costuma ser chamado de passeio ou visita, visto que há a formulação e resoluções de problemas por parte dos estudantes. Quanto às operações cognitivas mais desenvolvidas nessa modalidade, percebemos as de reconhecimento, formulação de generalizações e memorização.

Já as atividades indutivas, segundo os autores, servem para guiar observações e interpretações na busca da solução de determinado problema. Entretanto, o professor é condutor direto dessa atividade, uma vez que o ensino ainda continua dirigido ou semidirigido, fazendo com que o estudante tenha poucas opções para formular suas próprias hipóteses e, respectivas, soluções.

Entre os cinco participantes, um não deixou evidente – nem em seu sistema conceitual e nem em sua fala – de que forma o estudante participaria das etapas do trabalho de campo, apontando para uma direção ora ilustrativa, ora indutiva. Ele desenvolveu seu sistema conceitual com base na temática da acessibilidade no espaço urbano com ênfase na utilização desses espaços com segurança e autonomia pelas pessoas com deficiências. A seguir, é possível perceber como o docente estrutura sua proposta:

Figura 31: Sistema conceitual do PROF 1 sobre o tema e o desenvolvimento do trabalho de campo



Fonte: PROF 1, 2020.

Elaborado por: PROF 1.

O docente destaca o tema da acessibilidade e espaço urbano para chamar atenção aos equipamentos, edificações, transportes, informação e comunicação existentes na cidade onde materializa-se o planejamento urbano. Através da análise dessa materialização *in loco*, é possível trabalhar-se com aspectos econômicos, como a problemática da segregação espacial. Essa análise poderia ser feita nas áreas centrais da cidade, mas o professor escolhe trabalhar com um bairro periférico à escola, visando relacionar essas temáticas com o lugar vivido dos estudantes.

Para explicar a proposta de trabalho de campo, através do sistema conceitual, o docente começa por explanar sobre a importância e a articulação de um conjunto de conceitos:

[...] a articulação entre acessibilidade e espaço urbano vem da ideia de utilização. E essa utilização, ela precisa ser feita com segurança e autonomia pelos sujeitos. Então, as legislações e as teorias que discute[m] acessibilidade coloca uma série de equipamentos, de infraestrutura que é necessário que o sujeito

*te[nha] acesso e utilize essas infraestruturas com segurança e autonomia. Então, dentro dessa infraestrutura a gente tem [...] equipamentos, edificações, transportes, informação e comunicação. Para falar de acessibilidade no espaço urbano, essa **infraestrutura de acessibilidade, ela está materializada na cidade. A cidade [...] é resultante do planejamento urbano e da materialização desse planejamento urbano, [...]** E quando a gente pensa, então, em cidade de dimensão econômica, é... isso nos leva a pensar **segregação socioespacial**. Então, nas cidades, sobretudo, quando a gente considera acessibilidade, eu acho que **é interessante a gente abordar as áreas centrais** da cidade, áreas com maiores infraestrutura[s], geralmente, com maior poder aquisitivo **e as áreas periféricas**. Quando, então, a gente entra **em áreas periféricas, a gente chega no bairro da escola** (PROF 1, grifo nosso).*

Dessa forma, o docente articula os conceitos necessários para se compreender a relação entre a acessibilidade e o espaço urbano através de como as infraestruturas, edificações e transportes, que auxiliam na segurança e autonomia do sujeito, materializam-se na cidade e, mais especificamente, no bairro da escola. Percebe-se que, ao se trabalhar com as áreas centrais e as áreas periféricas, o docente pretende dar significado ao conceito de segregação espacial a partir da realidade do bairro da escola, a qual está localizada em área periférica:

***O bairro da escola [...] é um bairro de periferia, [...]** para trabalhar o bairro da escola, pensando na acessibilidade, **eu escolhi alguns pontos específicos e que tem relação com a vivência dos estudantes**. Primeiramente, a **pista de skate** que a gente tem aqui, que é uma área que embora seja **um tanto precarizada e até perigosa**, acaba sendo um lugar de lazer para os estudantes; **o posto de saúde** que fica ao lado da escola; **o prédio da própria escola** e; as **vias de acesso** que conecta, né, todos esses lugares (PROF 1, grifo nosso).*

Os pontos de parada no trabalho de campo são locais significativos e conhecidos pelos estudantes. Ao trabalhar com o espaço vivido do estudante, esse docente propicia um novo olhar sobre aquele lugar e de como esse lugar é acessível, ou não, para todos os moradores e população em geral.

Já em relação à metodologia e às etapas para a realização do trabalho de campo, o docente explica:

***[...] do ponto de vista metodológico, era fazer uma visita, uma observação e, então, uma análise**. O meu objetivo era observar esses lugares **tendo na mente essa ideia de utilização com segurança e autonomia [que] a acessibilidade nos fala**. E, aí, para*

*dar mais um significado [para a] gente **fazer essa análise dos lugares de vivência a partir do que a acessibilidade propõe**, talvez, eu orientasse os estudantes a pensar nos sujeitos que eles conhecem, então, nos seus avós... talvez, trazer até uma experiência de uma **pessoa com deficiência**, e, aí, dar significado a esses lugares, dentro da discussão da acessibilidade, a partir dos sujeitos e das vivências dos próprios estudantes (PROF 1, grifo nosso).*

Percebemos que o professor possui conhecimento do conteúdo e prevê o desenvolvimento de vários conceitos importantes para o ensino da temática “acessibilidade no espaço urbano” nas aulas de Geografia. Entretanto, em nenhum momento, da explanação ou no planejamento, os estudantes são colocados como sujeitos criativos do processo de elaboração e desenvolvimento dos trabalhos de campo. O estudante aparece apenas como observador do processo e, isso pode demonstrar um trabalho de campo com características ilustrativas e/ou indutivas. Por um lado, esse trabalho de campo pode ser confundido como momento de “ilustrar” os conceitos trabalhados em aula enquanto, por outro, “induz” o desenvolvimento do conteúdo a partir de uma problemática mais específica e local para, enfim, propiciar uma generalização, mas sem confrontar os conhecimentos pré-existentes e aqueles trabalhados pelo professor.

Já os dois docentes participantes a seguir construíram seus sistemas conceituais com base na inclusão do estudante; porém, ele aparece ora como observador e ora como participante.

4.4.2 O estudante observador e participante: trabalho de campo formativo e informativo

A modalidade do tipo indutiva, dispõe de momentos formativos e de momentos apenas informativos, ou seja, aqueles momentos em que o estudante é mero observador. Embora preveja-se que o estudante seja o centro do ensino nessa modalidade de trabalho de campo (na perspectiva de que as fontes dos conhecimentos, apesar de aceitos e preservados, advém da ciência e do estudante), o processo continua sendo do tipo dirigido ou semidirigido, o que não potencializa a elaboração de dúvidas e resoluções de problemas por parte do estudante. Esse tipo de trabalho de campo, assim como a modalidade ilustrativa, também pouco contribui para a formação de atitudes e valores.

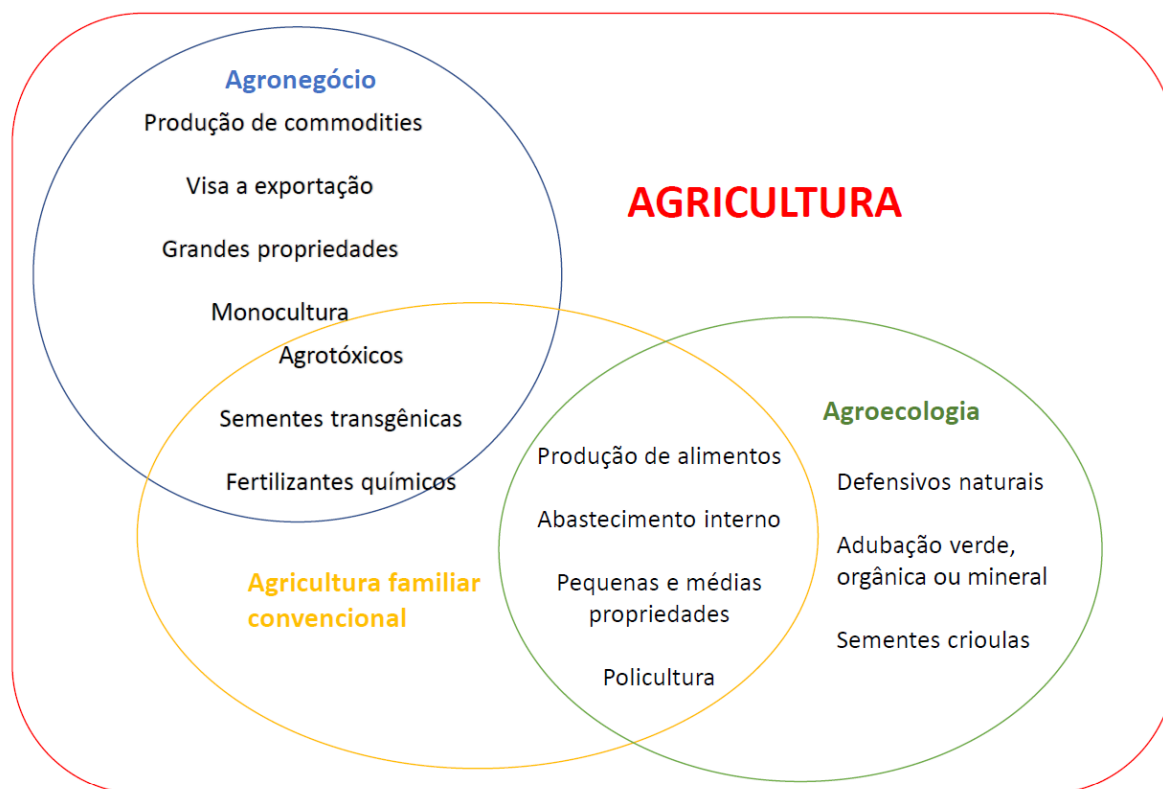
Os dois docentes a seguir apresentam metodologias de trabalho de campo que são ora formativas e ora informativas. Assim, em determinado momento, o estudante participa de forma mais efetiva do processo de ensino e aprendizagem e, outras vezes, apenas observa a paisagem e escuta a explanação do professor.

O primeiro docente (PROF 2) apresenta sua proposta em duas partes. Na primeira parte, elabora um sistema conceitual (figura 32) que sistematiza o conjunto de conceitos que estruturam a temática que será trabalhada por ele. Neste caso, o tema é a “Agricultura” com ênfase na Agroecologia. Ele apresenta a relação entre os conjuntos de conceitos através de círculos relacionados entre si.

O conjunto de conceitos referentes ao Agronegócio pontua a produção de commodities, o objetivo, o tipo de propriedade e de produção em diálogo com os conceitos vinculados à Agricultura convencional, como o uso de agrotóxicos, sementes transgênicas e fertilizantes. Já quanto aos conceitos comuns à Agricultura convencional e à Agroecologia, temos a produção de alimentos, abastecimento interno, tipo de propriedade e de produção. E, por fim, especificamente em relação à Agroecologia, temos os defensivos naturais, adubação verde, orgânica ou mineral, além do uso de sementes crioulas.

Para visualizar como esses conceitos relacionam-se entre os conjuntos na proposta do professor, observe o sistema a seguir:

Figura 32: Sistema conceitual do PROF 2 sobre o tema do trabalho de campo



Fonte: PROF 2, 2020.

Elaborado por: PROF 2.

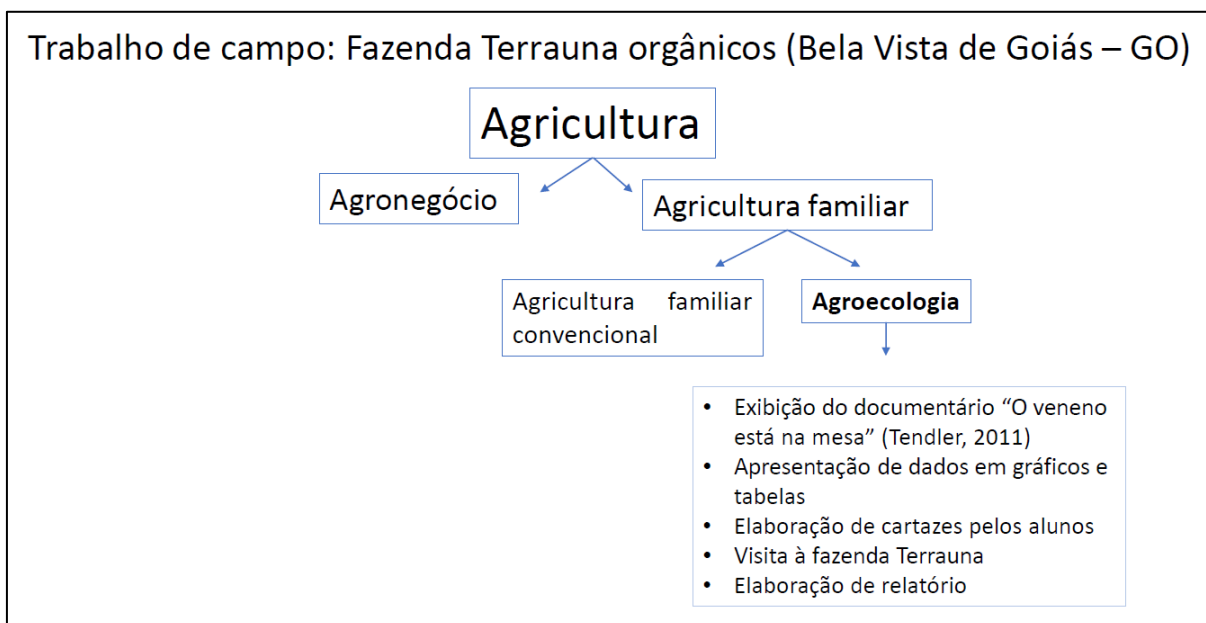
A opção de apresentação feita por esse professor, em formatado de círculos de conjuntos conceituais, facilita o entendimento do tema. O docente deseja trabalhar com a temática Agricultura através da diferenciação entre Agronegócio, Agricultura familiar e Agroecologia. Veja, a seguir, a estruturação desses conceitos feita pelo professor:

Bom, a ideia é a gente evidenciar os diferentes modelos de agricultura sendo que, dentre eles, os que mais se destacam é o agronegócio, né, no Brasil e a Agricultura Familiar, sendo que a agricultura familiar ela pode ser classificada como agricultura convencional, que se aproxima do agronegócio em alguns aspectos, né, como o uso de agrotóxicos e de sementes transgênicas e fertilizantes químicos. E, destacar a agroecologia, que [es]tá bem mais distante do agronegócio, né, por não utilizar agrotóxicos, mas que também se aproxima da Agricultura Familiar pelo modelo produtivo em si. Então, a ideia é a gente trabalhar a partir da diferenciação desses conceitos [...] (PROF 2, grifo nosso).

Já no segundo sistema conceitual esses mesmos conceitos aparecem de forma hierárquica. Através da análise dessa estrutura é possível perceber que os conceitos

estão previstos para serem trabalhados em sala de aula, antes do trabalho de campo. A seguir, veja o sistema conceitual que apresenta o planejamento e a proposta metodológica do participante:

Figura 33: Sistema conceitual do PROF 2 para o desenvolvimento do trabalho de campo



Fonte: PROF 2, 2020.

Elaborado por: PROF 2.

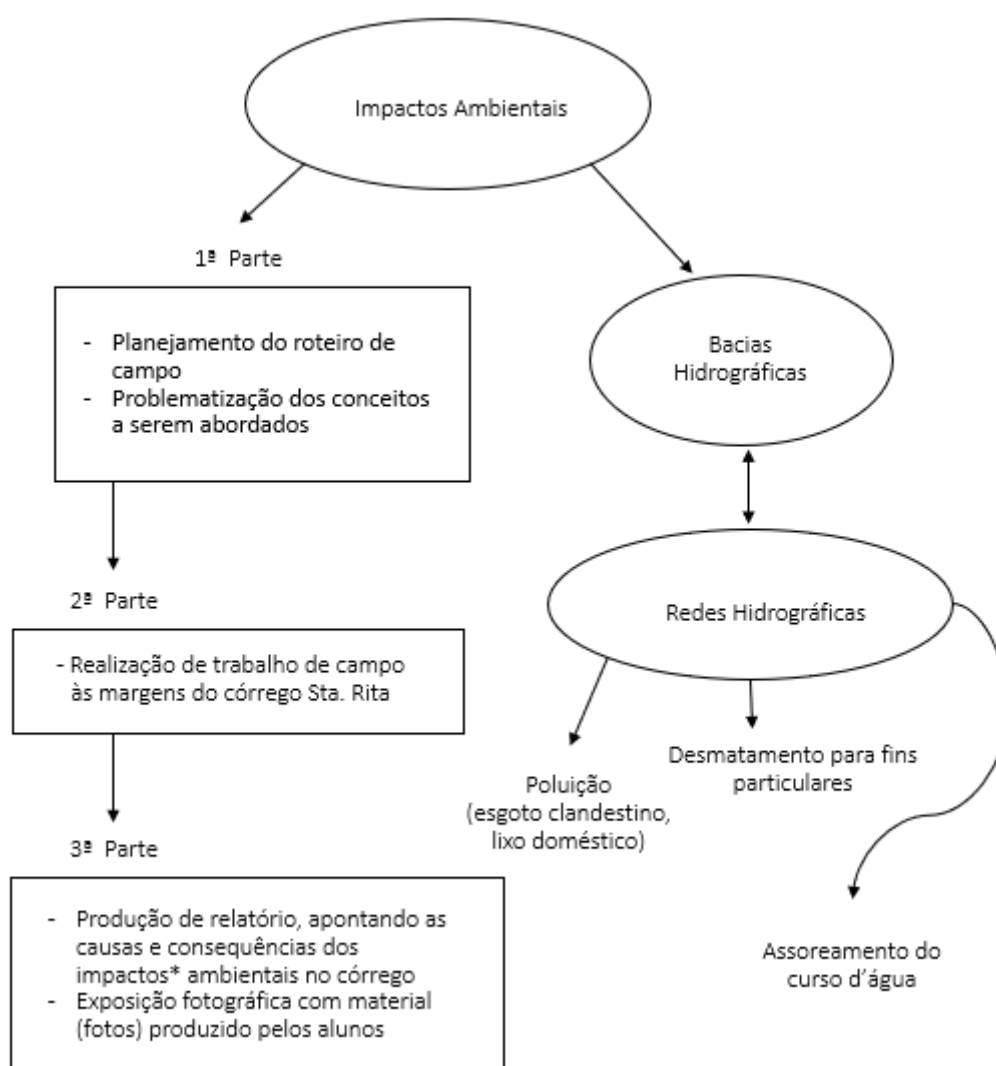
Dessa forma, percebemos que a apresentação dos conceitos, o documentário, a apresentação de dados e a elaboração de cartazes ocorrem antes do trabalho de campo. Todavia, não fica evidente como os estudantes irão participar do trabalho de campo. Já no pós-campo, o docente previu a elaboração de relatório por parte dos estudantes. Durante sua fala, ele também acrescenta a realização de debate após a visita, como pode ser observado na seguinte transcrição:

*[...] e, posteriormente, né, **exibir o documentário "O veneno está na mesa"**, que mesmo tendo [sido] gravado em 2011 ..., mas continua bastante atual. Então, a partir desse documentário criar é... já trazer essa conscientização, né, dos estudantes. **E, também trabalhar com apresentação de gráficos e tabelas sobre o uso de agrotóxico**, os índices, né, de câncer, de contaminação do trabalhador camponês, do trabalhador rural, é... gráficos também sobre números, né, que vão evidenciar a quantidade produtiva, geração de emprego e renda, é ... verbas públicas, financiamentos que são aplicados... **Posteriormente, que os estudantes elaboram cartazes, trazendo, chamando atenção para [a] importância da agroecologia e também utilizando esses dados, essas tabelas, gráficos que foram***

estudados. **Por fim, né, a visita a Fazenda Terra Una Orgânicos** que fica em Bela Vista e, **depois a elaboração de relatório e debate** sobre como foi a visita (PROF 2, grifo nosso).

Outra proposta metodológica que também previu a elaboração de relatório é a do PROF 3, que será apresentada em seguida por meio de um sistema conceitual único, que apresenta tanto os conceitos trabalhados como o próprio planejamento da proposta metodológica sobre os “Impactos Ambientais”, cujo foco são os conceitos de Bacia Hidrográfica e Rede Hidrográfica.

Figura 34: Sistema conceitual do PROF 3 sobre o tema e desenvolvimento do trabalho de campo



Fonte: PROF 3, 2020.

Organizado por: Domitila Theil Radtke.

Além dos conteúdos de Bacias Hidrográficas e de Rede Hidrográfica, na fala do professor, também é mencionado o trabalho com os conceitos de solo, relevo e água/questão hídrica da cidade:

*[...] e ele falou da questão da problemática ..., da questão hídrica em Aparecida [...] os recursos hídricos comprometidos, **que a cidade não tem uma política ambiental** como Goiânia tem [...] falou da **questão do solo, de relevo, de bacia**, de, sabe, de vários aspectos (PROF 3, grifo nosso).*

Esses conceitos poderiam ter sido inseridos no sistema conceitual, visto que outras problemáticas foram apontadas na mesma direção. Da mesma forma, os componentes físico-naturais citados relacionam-se com os componentes da bacia hidrográfica, quando trabalhada na perspectiva tridimensional, como nos apresenta Otto (2020):

[...] atribuímos importância à mobilização dos componentes físico-naturais no contexto da bacia hidrográfica. A bacia hidrográfica pode ser entendida como uma segmentação do espaço onde ocorrem fenômenos oriundos da dinamicidade de diversos componentes, tanto físico-naturais, como o solo, a rocha, o relevo, o clima, a água, quanto aqueles advindos das ações humanas (Ibidem, 2020, p. 15).

Todavia, o docente cita esses conceitos na terceira pessoa. Isso porque ele baseou-se em uma atividade realizada por um colega da escola em que trabalha. Por não ter realizado, ainda, trabalhos de campo em suas aulas, o professor explica, na fala a seguir, a sua escolha em relação ao tema e como estruturou sua proposta:

*Eu falei sobre ..., para você sobre essa experiência no passado, você disse que não teria problema, né. No caso **eu participei como orientador** porque era ..., sou coordenador pedagógico, né, e **orientei os professores que executaram a atividade**. Enfim, **a ideia era trabalhar impactos ambientais, né, e dentro do conteúdo era trabalhar as bacias hidrográficas** em Geografia e, aí, falando de impactos ambientais em bacias hidrográficas, né, vem **também o outro conceito que [es]tá dentro ... que é um dos elementos que compõem uma bacia hidrográfica, que é a rede hidrográfica. E tem um córrego no bairro, né, que sofre impactos ambientais por decorrência do uso e ocupação humana, né, e que ... quais seriam, então, esses impactos ambientais, né? poluição por esgoto clandestino, e lixo doméstico que pôde ser verificado no campo, desmatamento para fins particulares, chácaras é ..., que eles desmatam, né, até à margem do córrego, que não é permitido, para construção de represas, de piscinas e para outros fins e, o assoreamento do curso da água também, né, em algumas áreas deste córrego foi observado, têm até registro em foto, de áreas [de]***

assoreamento, né, em virtude da questão do desmatamento do próprio uso e ocupação. [...] (PROF 3, grifo nosso).

Quando o professor explica seu sistema conceitual, ele explica como os conceitos vão aparecendo durante o desenvolvimento da temática. Em relação à metodologia em si, o professor ressalta em sua fala a necessidade de planejamento, problematização e momento de síntese:

*[...] E, qual seria então essa metodologia, né, dessa atividade, desse campo? **A primeira parte, o planejamento do roteiro de campo, né,** o roteiro é essencial para preparar ..., para essa atividade **e a problematização dos conceitos a serem abordados, né.** Que que é então o conceito de bacia hidrográfica, de rede hidrográfica, de curso d'água, dentre outros, né, conceitos que estão dentro desse universo aí, quando você trata desse assunto. **A segunda, então, parte seria ... foi a realização deste trabalho de campo às margens do córrego Santa Rita,** no município de Aparecida de Goiânia, no bairro lá, é ..., vizinho, né, aliás, no bairro onde a escola está situada. **E a terceira parte, né, que é a síntese, foi então a produção de relatório no qual apontou as causas e as consequências dos impactos ambientais** ou problemas ambientais, porque aparece esses dois termos, no córrego e, **por fim fizeram uma exposição fotográfica com o material, no caso as fotos que foram produzidas pelos estudantes,** né, com intuito de expor, de explicitar essa problemática ambiental, é ..., pela qual o córrego passa, considerando que **o córrego é afluente do Meia Ponte,** né, que o Meia Ponte faz o limite, ali, [de] Aparecida, Senador Canedo, Aparecida, Bela Vista, que são municípios da região metropolitana. Então o córrego, ele é um dos afluentes, um dos afluentes do Rio Meia Ponte, **que é o principal rio, né, da bacia hidrográfica de Goiânia,** principal rio de Goiânia na verdade e, é o principal rio da bacia que é [a] que sustenta, né, **que oferta a água para o abastecimento humano da cidade.** E é ..., foi dentro desse contexto todo que trabalhou, fez esse trabalho de campo, e trabalhou esses ..., esse conteúdo e, ess[a] problemática na questão dos impactos ambientais a partir da ..., de bacias hidrográficas e de redes hidrográficas (PROF 3, grifo nosso).*

Apesar de citar apenas a exposição de fotos em sua fala, o professor também inseriu em seu sistema conceitual a elaboração de um relatório no qual os estudantes deveriam dissertar sobre as causas e consequências dos impactos ambientais do local, potencializando, desta forma, a análise integrada dos componentes físico-naturais e sociais do espaço estudado.

Ele também cita a importância de trabalhar com a questão hídrica no âmbito das políticas ambientais, visto que a cidade de Aparecida de Goiânia não tem uma política ambiental como Goiânia tem, o que demonstra uma preocupação em trabalhar

no âmbito da reflexão, o que pode levar a tentativa de resoluções, de problemáticas cotidianas dos estudantes.

Ressaltamos que esses dois docentes não possuem experiência na elaboração de trabalhos de campo na Educação Básica, mas tiveram uma boa experiência, tanto no que se refere à participação como, também, na elaboração e organização de trabalhos de campo durante sua formação inicial. Percebemos que ambos os professores, por não possuírem experiência na elaboração dessas propostas metodológicas, utilizaram-se de experiências vividas em outros momentos, já que o primeiro também elaborou sua proposta a partir da problemática de suas pesquisas e grupos de estudos na área de Agrária.

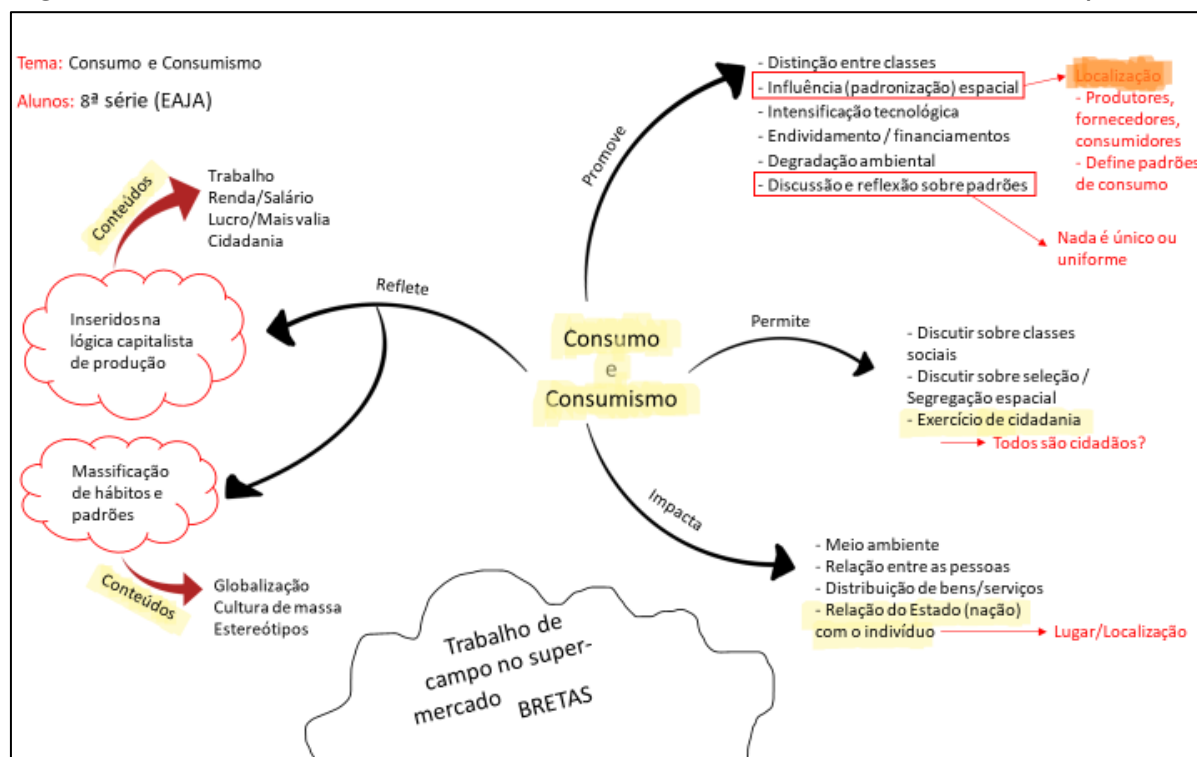
Já os dois docentes, a seguir, construíram seus sistemas conceituais incluindo o estudante como participante de algumas etapas da proposta metodológica. Porém, o centro do ensino ainda é o professor, sendo ora dirigido, ora semidirigido.

4.4.3 O estudante participante: um trabalho de campo semidirigido

Os dois docentes, cujas propostas de trabalhos de campo analisaremos nessa seção, incluem o estudante muito mais que os demais participantes quando comparamos o que foi proposto. Dessa forma, entendemos que o estudante é participativo em um trabalho de campo dirigido e semidirigido. O primeiro docente desenvolve a temática sobre “Consumo e Consumismo”, fazendo um trabalho de campo no Mercado Bretas. Cabe ressaltar que esse professor apresenta sua proposta em dois sistemas conceituais. O primeiro trata sobre a tema em si e o conjunto de conceitos relacionados a ele. O segundo apresenta as etapas de pré-campo, campo, pós-campo, avaliação e exposição.

A seguir, na figura 35, veja como o professor estruturou sua proposta, a qual se relaciona com um conjunto de outros conceitos como lucro, renda, cidadania, trabalho, globalização, capitalismo, classes sociais, ambiente, entre outros.

Figura 35: Sistema conceitual do PROF 4 sobre o tema do trabalho de campo



Fonte: PROF 4, 2020.

Elaborado por: PROF 4.

O sistema apresenta o Consumo e o Consumismo como temática central, na qual percebem-se conteúdos como trabalho, renda, lucro, cidadania, globalização e cultura de massa serão trabalhados. Esse tema promove, segundo o sistema, a degradação ambiental, distribuição entre as classes, massificação de padrões de massa, entre outros. Também, impacta o meio ambiente, a relação entre as pessoas, a distribuição de renda e a relação do Estado com o indivíduo. Entretanto, no ensino de Geografia, esse tema permite discutir as diferentes classes sociais, a segregação espacial e o exercício da cidadania.

Para explicar seu sistema conceitual, o docente começa contextualizando a sua escolha, como pode ser visto na fala a seguir:

Então, a época que a gente elaborou esse material, nós estávamos inseridos numa lógica de currículo para EJA baseado em uma perspectiva denominada eixo temático, tá. Basicamente essa perspectiva adota o seguinte, de um tema maior você então consegue desdobrar outros conteúdos, outros assuntos dentro da sua disciplina e esses desdobramentos eles podem, inclusive, dialogar ou abarcar outros componentes curriculares, tá. Por isso, quando eu trabalho consumo e consumismo, você vê que eu vou trazendo vários pontos, né, conexos a esse tema, que vai desde a relação de trabalho ao meio ambiente, tá, porque a

perspectiva curricular naquele momento da EJA em Goiânia, era esse, de fazer esse diálogo e essa integração, né. E o **outro ponto é pensar o seguinte, que na modalidade de EJA você tem que aproximar o conteúdo curricular, o conteúdo geográfico, da realidade e do cotidiano dos educandos** e por isso que a discussão, ela se encaminha nessa pegada de tentar trazer para realidade, de trazer elementos práticos da vida do estudante e **é daí, então, que nasce a ideia do trabalho de campo em um supermercado**, né. Porque esse supermercado que foi escolhido está na lógica do capital, naturalmente, né, mas ao mesmo tempo faz parte do cotidiano dos estudantes e pode ser objeto de análise (PROF 4, grifo nosso).

Apesar desse professor comentar que teve dificuldade de elaborar o sistema conceitual, sua estrutura ficou evidente em relação ao tema e ao conjunto de conceitos e habilidades que irá trabalhar. Em sua fala, podemos destacar que essa proposta faz parte de um projeto da escola, uma vez que se percebe a participação de outros sujeitos na realização da atividade. Sobre como os conceitos serão desenvolvidos nos trabalhos de campo, o professor explica:

No trabalho de campo, então, qual foi a ideia? **tentar de alguma maneira expressar os conteúdos na prática**, né. Então aí, nós **vamos falar de fato do capitalismo, a rede BRETAS** que deixou de ser nacional e foi vendida para **uma rede chilena**. Fazer um diálogo a partir da **força de trabalho**, então, as pessoas que são **atendentes**, quem são **os caixas**, porque tem a **pessoa que previne perdas**, então né, **essa lógica de relação de trabalho e de salário**, está toda ela contida nesse trabalho de campo. Ao mesmo tempo, **também fazer a discussão sobre consumo de fato e consumismo**, né, então, **organização dos produtos, precificação**, ah, **layout** da loja, **favorecimento de consumo de determinadas marcas, gôndolas instaladas próximas aos caixas, produtos que são colocados à altura das crianças**, então, toda essa discussão também passa por esse trabalho de campo, né, e, também fazer alguma questão de **espacialização dos preços**, né. Então, contamos **na época com ajuda de uma pessoa que já havia trabalhado em supermercado** para nos orientar, então, **os produtos de marca, os mais caros, estão à vista, na altura dos olhos, os produtos mais baratos ficam nas prateleiras inferiores**, então, nós fizemos toda essa discussão (PROF 4, grifo nosso).

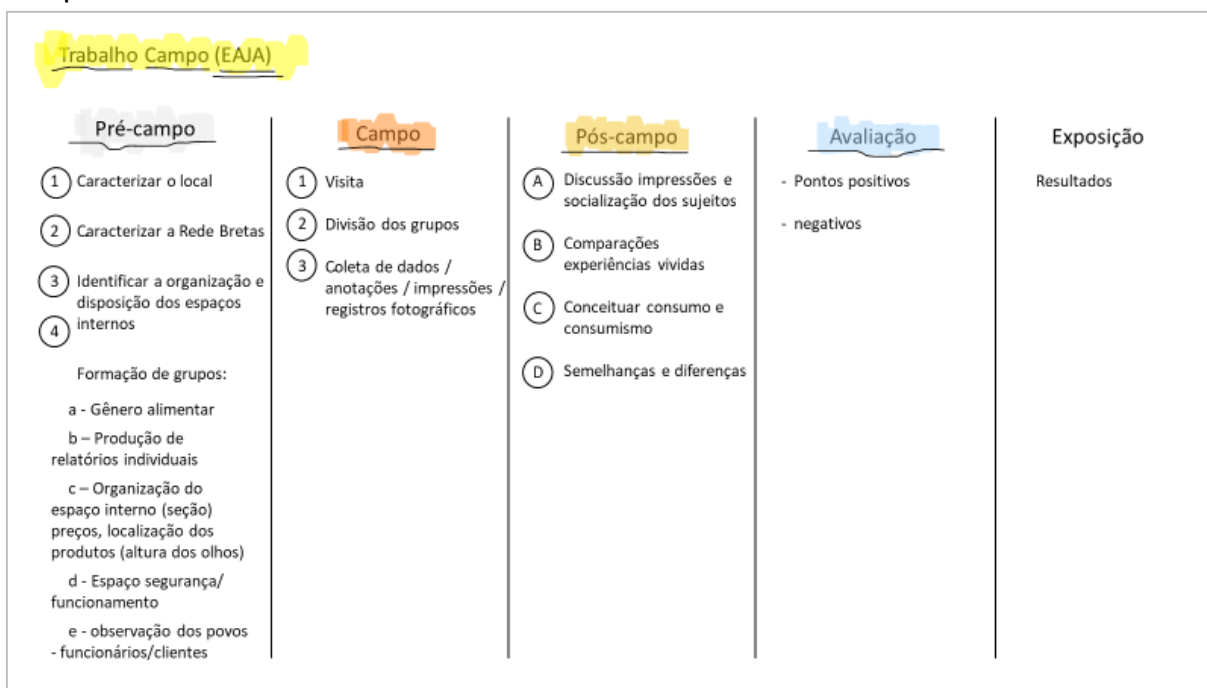
Quando o professor apresenta quais temas vai trabalhar na proposta, percebemos que ele utiliza vários conceitos que estão ligados aos que estão no sistema conceitual da temática. Mesmo sem citar necessariamente “consumo de massa” e “globalização”, é possível compreender como seriam feitas essas reflexões junto aos estudantes.

Já o segundo sistema conceitual, apresentado mais na estrutura de tópicos do que em sistema, apresenta-se o planejamento para cada etapa da proposta metodológica realizada pelo docente. Ele separa as etapas dos trabalhos de campo em pré-campo, campo, pós-campo, avaliação e exposição. No pré-campo, o docente destaca a caracterização do local e da Rede Bretas, assim como a organização dos estudantes em grupos. Cada grupo tem como objetivo observar diferentes espaços e sujeitos do mercado.

No campo, o docente evidencia a separação em grupo para a coleta de dados e informações. Já no pós-campo, ele prevê a discussão das impressões dos estudantes, a comparação entre as experiências vividas por eles e a apresentação das semelhanças e diferenças. A avaliação, por sua vez, baseia-se nos pontos positivos e negativos. Por fim, também, prevê-se uma exposição.

A seguir, na Figura 36, é possível observar como o docente organizou essas diferentes etapas:

Figura 36: Sistema conceitual do PROF 4 sobre o desenvolvimento do trabalho de campo



Fonte: PROF 4, 2020.

Adaptado por: Radtke, 2022.

Nesse sistema, o professor apresenta o passo a passo de cada etapa do trabalho de campo, que pode ser explicado através da sua fala:

E por fim, **a organização desse trabalho de campo**, né, então **a ideia não foi fazer uma visita ao supermercado** porque isso todos os estudantes já fazem diariamente, né, mas foi de fato **fazer a organização** deste trabalho, então você pensa no pré-campo, você pensa no campo e você pensa no pós-campo, né, então, a ideia do **pré-campo era o estudo e a organização que cada grupo iria verificar, então, um olhava para o trabalho, as pessoas que estavam trabalhando, outros, olhariam os produtos mais caros, outros, olhariam o layout da loja ou o perfil das pessoas que estariam consumindo**. Então, a ideia do pré-campo é justamente mostrar para os estudantes que **a ideia era de ensino e de aprendizagem e não de uma visita** ao supermercado, tá. Então **pensar esses elementos, estudar, ler um pouquinho, apresentar textos informativos**, né, fazer uma outra **leitura dos encartes de venda** faz parte desse pré-campo. Posteriormente, **tem a visitação e aí, naturalmente, o olhar já havia sido direcionado** e o que cada dupla, grupo de duas ou três pessoas fariam, **então cada um já saberia o que deveria analisar**. E o **pós campo é justamente, o retorno, é a avaliação do trabalho proposto assim como a expressão do aprendizado que foi construído**, né, então aí, eu não me recordo como a gente fez, mas normalmente se **você pede uma apresentação, você pede um debate, uma entrevista, uma roda de conversa, para verificar né, se os objetivos iniciais traçados lá no pré-campo eles foram atingidos ou não, e se não, o que pode ser colocado para melhorar [...]** (PROF 4, grifo nosso).

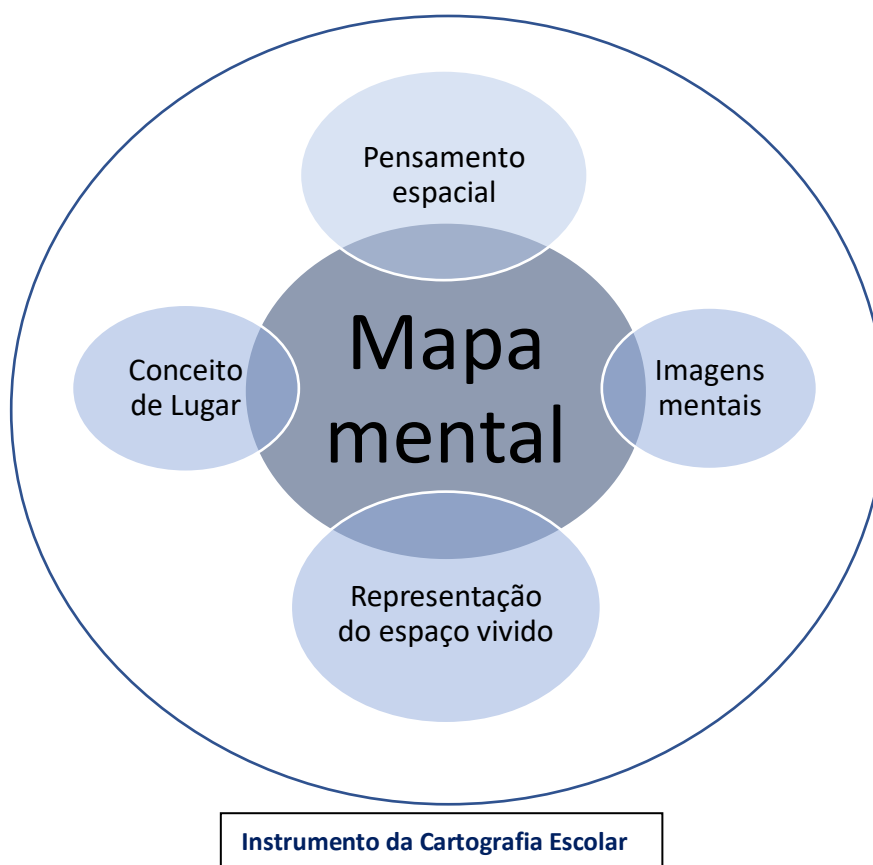
Na sua proposta, observamos que estão previstas várias etapas de forma bem planejada e explicada. A avaliação aparece como um dos momentos importantes do pós-campo, ainda não visto nas propostas dos demais participantes. Consideramos esse momento importante, para que o estudante se sinta integrante da atividade e perceba o quanto sua opinião sobre ela importa.

A fala do professor também demonstra que o trabalho de campo não será apenas ilustrativo e de comprovação dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Também, de forma mais evidente, podemos perceber como os estudantes participarão nas diferentes etapas do trabalho de campo, mesmo que a organização tenha sido dirigida. Da mesma forma, na maior parte das atividades propostas, é possível compreender o que será analisado e como será analisado, configurando-se, assim, como o planejamento mais detalhado da proposta metodológica até aqui.

Já o próximo, e último participante, desenvolveu sua proposta a partir da temática “A alfabetização cartográfica”. Para construir seu sistema, ele trabalha com um conjunto de conceitos relacionados ao pensamento espacial, imagens mentais, lugar e representação de espaço vivido. Esses conceitos podem ser trabalhados,

segundo o sistema, através da construção de mapas mentais (enquanto instrumentos da Cartografia Escolar) por parte dos estudantes. Veja, a seguir, a estruturação do tema central da proposta:

Figura 37: Sistema conceitual do PROF 5 sobre o tema do trabalho de campo



Fonte: PROF 5, 2020.
Elaborado por: PROF 5.

Para o docente, o mapa mental é elemento fundamental para desenvolver o pensamento espacial do estudante através do trabalho com as imagens mentais e da representação do espaço vivido. Tudo isso, ao mesmo tempo em que se valoriza o lugar de vivência dos estudantes. A seguir, a fala do professor sobre a escolha do tema:

A princípio é trabalhar com a turma F ou sexto ano, né, turma F [é] na prefeitura, que a alfabetização cartográfica, ela entra no conteúdo de Geografia. Então, é no sexto ano da criança, criança no caso, né, ela começa a entender principalmente alguns elementos do mapa como escala e algumas questões, também, do próprio raciocínio espacial. Então, a lateralidade, a noção de distância, o que que é direita e esquerda, é ... onde o sol nasce - Leste, Oeste - então, toda essa parte de introdução ao conteúdo

de cartografia entra no sexto ano, então, por isso que eu optei pela alfabetização cartográfica (PROF 5, grifo nosso).

Após a justificativa do porquê escolheu a alfabetização cartográfica, o docente também explica por que utilizou do mapa mental como procedimento fundamental para a sua proposta de trabalhar com o espaço vivido do estudante:

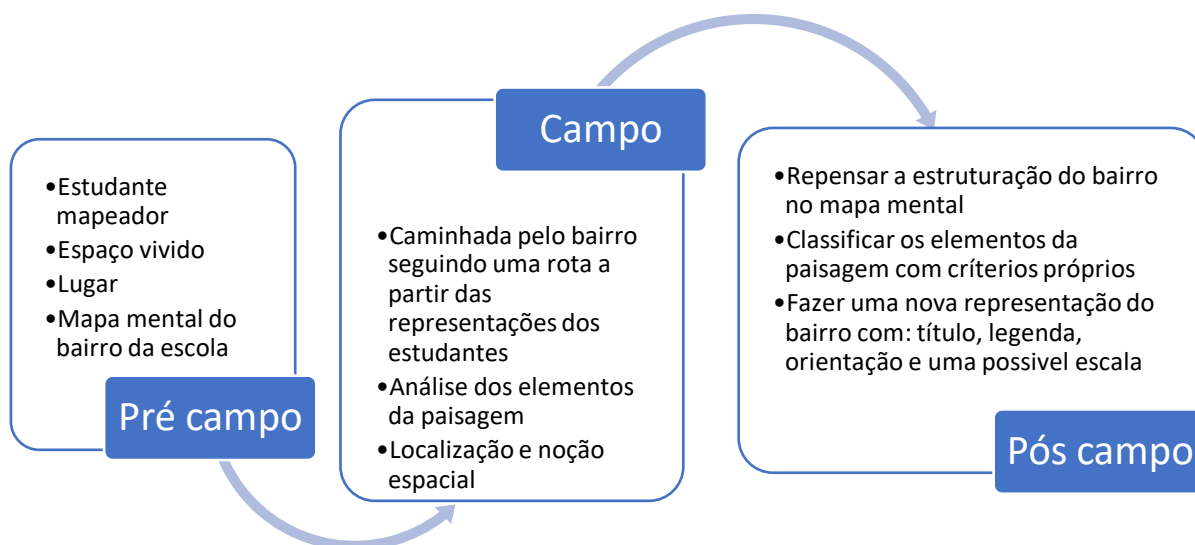
E a representação do espaço vivido ... ele é trabalhado, principalmente, no mapa mental. A gente tem outras formas de trabalhar é ... como pedir para fazer maquete da sala, principalmente, que é para ele ter já, essa noção do espaço vivido ... da representação do espaço vivido. Então, eu optei para colocar o mapa mental porque ele traz uma série de elementos da cartografia, [e] a gente pode trabalhar o pensamento espacial, a gente trabalha as imagens mentais, trabalha o conceito de lugar, pode trabalhar também, é ... algumas formas de escala, a noção de distância. Então, todas ... esses tipos de raciocínios espaciais, que estruturam o pensamento espacial, [são] trabalhado[s]. O mapa mental foi opção e, geralmente, nessa turma a gente pede para fazer um mapa mental da escola, um mapa mental do bairro, ou do próprio trajeto que é o mais comum, né, do trajeto da escola para casa. No caso eu optei pelo mapa mental do bairro, tirando por base que a maioria das crianças conhecem o bairro [no] qual o colégio [es]tá inserido. Então, a partir dessas representações, a gente pode começar a ter uma noção de como que funciona as estruturas mentais em relação a representação do espaço vivido da criança, porque ele vai colocar no desenho os elementos principais, né, as principais representações das imagens mentais dele, que tem algum significado nessa questão do deslocamento, nessa questão do movimento que ele faz todos os dias dentro do bairro. E aí isso entra no espaço vivido (PROF 5, grifo nosso).

Apesar de não inserir no sistema conceitual, o professor relaciona a Cartografia com um conjunto de conceitos como escala, localização, distância e lateralidade que serão trabalhados por meio da alfabetização cartográfica.

Já no segundo sistema conceitual, o professor apresenta cada etapa (pré-campo, campo, pós-campo) da proposta de forma sistematizada, porém em tópicos. Novamente, percebemos maior dificuldade de se realizar um sistema conceitual de forma interligada e correlacionada quando sobre o planejamento e a proposta da metodologia. Essa dificuldade deve-se, também, na menor existência de conceitos e conteúdos geográficos interrelacionados com os outros conceitos.

A seguir, veja o sistema feito para apresentar a proposta metodológica para o desenvolvimento do trabalho de campo:

Figura 38: Sistema conceitual do PROF 5 sobre o desenvolvimento do trabalho de campo



Fonte: PROF 5, 2020.

Elaborado por: PROF 5.

Assim como o anterior, esse docente também apresenta as etapas do trabalho de campo de forma mais evidente. No pré-campo, os estudantes constroem um mapa mental na perspectiva do estudante mapeador. Já na etapa de campo, é feita uma caminhada seguindo as rotas (ou uma delas, já que essa informação não ficou evidente no sistema) elaboradas pelos estudantes. Por fim, no pós-campo, o objetivo é repensar a estrutura do bairro através dos mapas construídos. Para isso, os estudantes poderão classificar os elementos da paisagem com critérios próprios, a fim de fazerem uma nova representação do bairro, ou seja, refazerem o mapa mental depois das experiências vividas e dos conceitos aprendidos.

Sobre a Cartografia como conteúdo da Geografia e da importância do mapa mental para se trabalhar esse conteúdo, o professor explana:

*Tem gente que questiona, fala que não é Geografia, tem gente que não. Mas a questão nem é essa, porque é a partir daí que a gente consegue inserir alguns conteúdos da geografia. **A cartografia é um conteúdo da Geografia, no sexto ano, e a gente consegue inserir elementos, depois, dos fenômenos geográficos dentro das representações cartográficas,** mas é essencial que a criança, ela tenha uma noção do que é uma representação cartográfica, de que elemento que pode ter naquela representação cartográfica, e, **o mapa mental, ele entra como uma discussão muito importante que a gente tem na cartografia escolar, que é a do estudante mapeador. Então não é só você mostrar o mapa pronto para***

*criança e mostrar: “olha, aqui que fica o título, aqui fica a legenda, aqui representa tal fenômeno geográfico ou aqui representa um território, aqui tem tal e tal informação, tais informações”, né, uma coisa pronta. **Ele tem a oportunidade de entender que ele também pode fazer o mapa e, que ele pode inserir as informações que são necessárias para ele. Então, algumas crianças chegam a fazer algum tipo de legenda,** então, às vezes, vai fazer algum percurso, assim, que tem um rio, por exemplo, ou um córrego ... aí ele faz aguinha azul e põe lá embaixo assim: água ou o nome do rio. Então, é a partir desses elementos que ele vai destacando no mapa mental que a gente trabalha os raciocínios espaciais. E como que [es]tá a percepção do pensamento espacial dele, e por isso que ele é importante, na minha concepção, como um instrumento de trabalho e da cartografia escolar, para essa turma do 6º ano. Pode trabalhar também em turmas anteriores, né, mas aí no sexto ano, como a Cartografia ela entra como um conteúdo da Geografia, além da questão [de a] gente ficar discutindo linguagens, mas ela é especificamente um dos conteúdos, então é ... **o mapa mental entra como uma forma de trabalhar esse conteúdo** (PROF 5, grifo nosso).*

Mesmo considerando as duas propostas como participativas na maioria das etapas, percebe-se que o centro da atividade do ensino ainda é o professor. Embora, nesses dois últimos sistemas, exista mais equilíbrio entre estudante e professor, o que potencializa a possibilidade de o estudante ser protagonista, percebemos o direcionamento ora dirigido, ora semidirigido. Mesmo assim, observa-se que o estudante tende a ser orientado pelo professor em todas as etapas do estudo semidirigido.

O ensino semidirigido, de fato, contribui para a autonomia do estudante. Entretanto, para Compiani e Carneiro (1993), um trabalho investigativo é potencializado quando o ensino não é dirigido. Quando o estudante é o centro em todas as etapas da atividade, ele pode criar suas próprias hipóteses e tirar suas próprias soluções. Percebemos que esses professores praticam um trabalho mais dirigido. Com isso, é dada ao estudante pouca oportunidade de ter autonomia e participação efetiva não só no desenvolvimento, mas principalmente na construção do trabalho de campo.

Também destacamos que esses dois professores, que valorizaram mais a participação do estudante, foram os dois professores com mais experiência da Educação Básica. O único professor, também entre esses dois com maior experiência, que inseriu um formato específico para a avaliação, foi aquele que fez uma autocrítica,

durante as entrevistas, em relação aos seus trabalhos anteriores quando questionado sobre o processo avaliativo das suas metodologias.

Já em relação a todos os participantes, destacamos que o conhecimento do conteúdo dos cinco professores, como previsto na escolha dos sujeitos, é bastante eficiente no que se refere ao tema escolhido, visto que, ao menos quatro dos cinco docentes, escolheram temas referentes as suas pesquisas de mestrado ou doutorado, ou aos grupos de estudos dos quais são membros na UFG. A escolha por esses profissionais também se deu pelo fato de que nosso objetivo seria potencializado no que se refere à significativa experiência desses profissionais em relação à participação e elaboração de trabalhos de campo durante a formação inicial e atuação profissional. Assim, essa escolha foi acertada e eficiente, pois os conhecimentos docentes em relação à temática e ao conjunto de conceitos que a ela se inter-relacionam são apresentados de forma sistematizada, tanto nos sistemas conceituais como nas falas dos professores. Logo, nosso objetivo de focar no desenvolvimento teórico-metodológico dos trabalhos de campo foi potencializado.

Entretanto, apesar das propostas de trabalho de campo terem sido divididas em três partes, a do estudante observador, do estudante ora observador ora participante e a do estudante participante, percebemos que as potencialidades dos trabalhos de campo não foram valorizadas ao máximo. Em boa parte das etapas dos trabalhos de campo, os estudantes são apenas observadores, ou pesquisam e analisam situações através do material já construído ou trazido pelo professor.

Dessa forma, houve pouca participação do estudante na construção da atividade. Acreditamos que é necessário aos estudantes decidirem, de forma autônoma, ou colaborarem efetivamente nos passos da investigação. No entanto, para isso, segundo Compiani e Carneiro (1993), é necessário mais de um dia ou mais de uma ida *in loco*, pois são os estudantes que estruturam as etapas de observações e interpretações, além de decidirem as estratégias que irão validá-las.

Sobre a autonomia dos estudantes, destacamos que cada turma tem suas peculiaridades, sobre as quais o professor precisará atuar de formas diferentes para que a autonomia do estudante aconteça. Assim, quando os professores participantes destacarem o ano/turma, pensamos que talvez tenham elaborado suas propostas considerando as peculiaridades de uma turma específica. Entretanto, os professores poderiam elaborar todas as possibilidades que imaginassem potentes, uma vez que estavam dispondo da carga teórico-metodológica de todos esses anos de formação

acadêmica e experiência, seja em sala de aula, seja em grupos de estudos nos quais elaboraram e organizaram trabalhos de campo (no caso dos professores menos experientes).

Outro ponto importante que destacamos sobre todos os professores é que poucos materiais, metodologias e estratégias foram utilizadas durante os trabalhos de campo em si. Nos momentos de pré-campo e pós-campo utilizou-se bastante de linguagens e linguagens alternativas como: mapa mental, cartazes, gráficos e tabelas, documentário, registro fotográfico, exposição de fotos e escrita de relatórios. Já no campo em si, poucas foram as estratégias utilizadas, apenas um professor realizou atividades em grupos categorizados durante o *in loco*. É como se o trabalho de campo já fosse o próprio recurso utilizado e, por isso, nenhuma outra linguagem ou estratégia é inserida nesse momento.

Entendemos, portanto, que os professores possuem dificuldade para desenvolverem trabalhos de campo disciplinares para o ensino de Geografia na Educação Básica, e isso se deve não só ao tipo de formação inicial e às inseguranças e dificuldades encontradas pelos professores ao longo da sua formação e da construção dos seus saberes profissionais, pois essas problemáticas constituem reflexo do modelo atual de ensino que é muito mais abrangente e complexo – mas também pelo tipo de perspectiva de trabalho de campo que foi sendo desenvolvido ao longo do tempo. De fato, o trabalho de campo é uma metodologia valorizada, mas ainda é vista como momento de “sair da sala de aula” e não como aula em ambiente externo. Com isso, o docente precisa se preocupar com o processo de ensino e aprendizagem, assim como todos os afazeres ligados a ele.

Da mesma forma, ressaltamos que essa metodologia deve ser realizada com base em métodos de ensino adequados ao processo de ensino e aprendizagem. O método da estimulação dupla, como já discutido, consiste em fornecer aos sujeitos dois, ou mais “estímulos” (COUTO, 2010). O primeiro se refere a uma tarefa que deve ser resolvida, enquanto o segundo se apresenta como uma ferramenta neutra (podendo ser um método, um conceito ou uma teoria) que pode ser usada para resolver o problema. Nesse método, é importante trabalhar-se com mais de um recurso ou linguagem, visto que o trabalho com tais instrumentos permite aos estudantes que resolvam a problemática de forma autônoma, investigativa e criativa.

Nessas análises, também reforçamos que consideramos o professor como sujeito único e, por isso, aceitamos os limites de uma generalização dos dados.

Acreditamos que, como Rivero (2012), ao consideramos o docente na perspectiva do professor reflexivo e investigador, estamos considerando um profissional aprendente. O professor vai reconfigurando seus saberes e conhecimentos em função dos desafios profissionais que a prática lhe impõe ao longo dos anos de atuação. Dessa forma, ao não realizarem trabalhos de campo na perspectiva por nós defendida, não significa que não sejam bons professores, mas sim que acreditamos na perspectiva de que a aula tenha potencialidade de contribuir de forma mais efetiva para a formação cidadã dos estudantes, desconsiderando que o trabalho de campo, também, é aula.

Para complementar, destacamos que, para Compiani e Carneiro (1993), todas as modalidades contribuem para o ensino. Entretanto, algumas mais e outras menos. Na visão dos autores, a que mais se destaca é perspectiva investigativa, seguido da perspectiva treinadora e motivadora. Porém, quando pensamos na Educação Básica, percebemos que essas modalidades não se encaixam em uma perspectiva única, pois são variadas as possibilidades. Entendemos que é necessária uma perspectiva que valorize o processo de ensino tanto quanto o processo investigativo; mais do que isso, que esses processos sejam indissociáveis.

Mais ainda, reconhecemos a necessidade de uma perspectiva que vá além, que faça uma somatória dos pontos positivos de cada modalidade, já que algumas, segundo os autores, potencializam mais a investigação, através da criação de hipóteses/sínteses (investigativa); outra, o reconhecimento de feições dos componentes físico-naturais do espaço geográfico, e do conhecimento prévio dos alunos (ilustrativa); outra, o desenvolvimento e exercício de habilidades (treinadora); e, a última, a elaboração de dúvidas e questões (motivadora).

É nesse contexto que salientamos que a aula de Geografia deve – e pode – preocupar-se com todas as características apresentadas. Nesse sentido, a valorização do conhecimento prévio e do processo investigativo, o desenvolvimento de habilidades e valores, o trabalho com as feições dos componentes físico-naturais, a criação de hipóteses/sínteses e a construção de conhecimentos são igualmente importantes, desde que se baseiem em métodos de ensino significativo que orientem suas atividades e potencializem a construção de conhecimentos e do pensamento geográfico.

Assim, aderimos à perspectiva de que o trabalho de campo é aula, pois ela possibilita a superação da visão tradicional dessa metodologia, visto que aula é o momento em que o ensino se concretiza e o professor desenvolve todos os recursos

e metodologias preparadas para aquele momento. Essa ideia se fortalece na medida em que percebemos que, na verdade, o trabalho de campo é percebido atualmente como um “recurso” para se realizar na aula, mas não é de fato a aula em si. Os momentos de aula são os de pré-campo e os de pós-campo, que são feitos justamente em sala de aula, onde o professor utiliza de diferentes linguagens, recursos, estratégias e metodologias para desenvolver o que está proposto.

O entendimento de que o trabalho de campo é aula ajuda a transformar essa perspectiva tradicional de que os trabalhos de campo servem para verificar, ilustrar, comprovar o que é tratado em sala. Assim, a perspectiva de aula poderá potencializar a superação da visão tradicional que temos dessa metodologia nas universidades e, principalmente, nas escolas.

E é nesse sentido que buscamos, na próxima e última seção dessa tese, evidenciar nossa perspectiva, assim como fundamentá-la através de referenciais importantes no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, à didática, à formação de conceitos e à construção do pensamento geográfico.

5 – OS TRABALHOS DE CAMPO COMO AULA DE GEOGRAFIA: UMA PERSPECTIVA COM PONTENCIALIDADES PARA A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO

No capítulo anterior, analisamos os sistemas conceituais sobre trabalho de campo construídos pelos professores participantes da pesquisa. Para isso, discutimos os trabalhos de campo a partir do conhecimento dos conteúdos dos professores e destacamos os conhecimentos metodológicos que também são necessários para a efetivação do trabalho de campo. Na análise dos sistemas conceituais, percebemos diferentes destaques ao papel do estudante no desenvolvimento das metodologias, o que infere que os professores possuem dificuldade de desenvolverem trabalhos de campo disciplinares para o ensino de Geografia na Educação Básica. Essa dificuldade deve-se ao tipo de formação inicial e aos desafios encontradas na escola, no que refere ao uso dessas metodologias. Dessa forma, introduzimos nossa concepção de aula, que visa favorecer o processo de ensino e aprendizagem na Geografia Escolar. Além disso, para compreender como a aprendizagem geográfica e o desenvolvimento cognitivo correlacionam-se durante os trabalhos de campo, discutiremos na presente seção a relação entre aprendizagem e desenvolvimento com o intuito de caracterizar os elementos essenciais que podem compor o trabalho de campo, para que ele, de fato, favoreça a formação do pensamento geográfico.

Sendo assim, essa seção está estruturada em três partes. Num primeiro momento, serão apresentadas as discussões sobre aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar, tendo como subsídios as teorias de Vigotski (2000, 2007, 2016, 1984) e de autores da área do ensino de Geografia, como Cavalcanti (2010, 2011, 2016), Couto (2006, 2009, 2010, 2014) e Ferreira (2017), que tratam suas pesquisas no âmbito educacional embasadas na perspectiva da aprendizagem pela formação de conceitos. Buscamos, a partir desses referenciais, refletir sobre como ocorre a formação de conceitos a partir da realização dos trabalhos de campo.

Na sequência, o foco será o debate acerca da Didática com destaque para os conhecimentos docentes necessários para encaminhar o processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica. Buscamos, a partir desse debate, apontar alguns princípios que orientam a atuação docente nas aulas de Geografia e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos trabalhos de campo. Também,

objetivamos apontar quais sejam os requisitos básicos para a formação do pensamento geográfico a partir da realização dessas metodologias nas aulas de Geografia. Para tanto, utilizamos as contribuições de Cavalcanti (2010, 2011, 2016), Callai (2010); Moraes e Castellar (2018), Libâneo (1994, 2015), Ascensão e Valadão (2014), Santos (2020) e Gomes (2017). Buscamos, ao longo dessa discussão, refletir sobre o papel do professor de Geografia nos trabalhos de campo.

No terceiro momento, ressaltamos a concepção de trabalho de campo defendida no presente trabalho. Apresentarmos, então, a concepção de trabalho de campo entendido também como aula de Geografia, realizada em ambiente externo à sala de aula. Para isso apresentamos a concepção acerca de aula e de metodologia de ensino e pesquisa, na medida em que discutimos diferentes tipos de metodologias que podem subsidiar o desenvolvimento de trabalhos de campo. Da mesma forma, buscamos evidenciar porque se faz a adoção da terminologia trabalho de campo em detrimento de aula de campo, pesquisa de campo e/ou estudo do meio, já que essas terminologias são comumente entendidas como sinônimos nas produções acadêmicas vistas ao longo da trajetória da autora.

Ademais, para explicar o que entendemos por essa perspectiva, também será necessário relembrar os tipos ou modalidades de trabalhos de campo comumente realizadas nas aulas de Geografia, mesmo quando entendidas como metodologias de ensino de Geografia. Assim, para esclarecer a adoção dessa terminologia, em detrimentos das demais, nos baseamos em Marconi e Lakatos (2003), Ferreira (2017), La Fuente (2012), Moraes e Castellar (2018), Thiollent (1986), Santos e Azevedo (2019), Compiani e Carneiro (1993), Radtke (2017) e Oliveira e Assis (2019).

E, por fim, com o objetivo de evidenciar, sistematizar e colaborar com os professores de Geografia que buscam desenvolver trabalhos de campo na Educação Básica, elaboramos um sistema conceitual a partir do que entendemos ser fundamental para o desenvolvimento dos trabalhos de campo. Essa tentativa de síntese apresenta nossa concepção do trabalho de campo como aula, ou seja, os apresentamos como momento de ensino e aprendizagem que precisa preocupar-se com uma série de princípios e orientações com vistas à construção do pensamento geográfico por parte do estudante, assim como toda aula de Geografia.

5.1 A formação de conceitos nos trabalhos de campo para o ensino de Geografia

Para compreendermos como ocorre a aprendizagem, a partir da formação de conceitos, nos trabalhos de campos e na perspectiva que se deseja desenvolver nessa pesquisa, faz-se necessário, primeiramente, analisarmos como ocorre o processo de ensino e aprendizagem.

Ao considerarmos o desenvolvimento da aprendizagem por conceitos na perspectiva histórico-cultural vigotskiana, percebemos que esse é um processo complexo, intimamente ligado ao próprio desenvolvimento do sujeito, o qual se dá para além do ambiente escolar, visto que o ser humano é visto, aqui, como um ser histórico e cultural, capaz de desenvolver-se, também, a partir da sua interação com a cultura.

Para Vigotski (2000; 2016), a aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados, devendo o primeiro adiantar o segundo. Por isso, a escola, por constituir-se num lugar onde ocorrem os processos de ensino e aprendizagem, e o professor, por ser mediador desse processo, possuem papéis fundamentais para que o desenvolvimento da aprendizagem escolar anteceda e colabore com o desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

No processo de aprendizagem, como introduzido nas seções anteriores, a formação de conceitos tem papel fundamental na formação de novos conhecimentos, pois é através do pensamento conceitual que o estudante muda a sua relação com o mundo, generalizando suas experiências (CAVALCANTI, 2005). Por isso, entendemos que

o desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é, antes de tudo, uma questão prática de imensa importância – talvez até primordial — do ponto de vista das tarefas que a escola tem diante de si quando inicia a criança no sistema de conceitos científicos (VIGOTSKI, 2000, p.241).

Para Vigotski, o conceito é, em termos psicológicos, um ato de generalização. E, a generalização, por sua vez, trata-se da tomada de consciência associada à sistematização de conceitos. Os conceitos ascendem como significados das palavras, as quais também estão em processo de desenvolvimento por parte da criança. Sendo assim:

Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início ela é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos (VIGOTSKI, 2000, p.246).

Dessa forma, para o autor, o desenvolvimento dos conceitos requer uma série de funções, como atenção arbitrária, memória lógica, abstração, comparação e discriminação. Logo, por configurarem-se como processos psicológicos complexos, tais conceitos não podem ser memorizados ou simplesmente assimilados (VIGOTSKI, 2000, p.246). É nesse sentido que Vigotski ressalta a importância do desenvolvimento de uma aprendizagem escolar que não tente encaminhar a produção de conceitos de forma pronta, uma vez que o estudante, assim, poderá assimilar a palavra através da memorização, mas não o conceito. Por isso, esse aspecto torna-se um problema no processo de ensino e aprendizagem.

Como percebemos nas seções anteriores, um dos tópicos ressaltado nas nossas análises dizem respeito ao desenvolvimento de conteúdos geográficos antes da atividade *in loco* dos trabalhos de campo, para que estes fossem previamente internalizados e, assim, confrontados com a realidade em campo. Nisto, muitos trabalhos apontaram para a ideia de os trabalhos de campo servirem para a “comprovação” do que foi dado em sala de aula. Dessa forma, corroboramos a perspectiva de Vigotski que aponta a fundamentalidade de que os conceitos não devem ser encaminhados de forma pronta nos trabalhos de campo, mas sim construídos ao longo do desenvolvimento dessa metodologia, visto que ela possui grandes diferenciais quando colabora com a ascensão do abstrato ao concreto, mas também do concreto ao abstrato.

Com a perspectiva de aula, para o desenvolvimento dos trabalhos de campo na Geografia Escolar, também apontamos para a necessidade do desenvolvimento de uma série de funções cognitivas como a observação, a descrição, a comparação, a inferência, a formulação de hipóteses, a extrapolação, o raciocínio histórico-comparativo, a generalização, a aplicação a novas situações e a formulação de síntese (COMPIANI E CARNEIRO, 1993), que, por sua vez, beneficiam o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante.

Para entender o processo de formação dos conceitos, também é necessário explicitar que “a delimitação de conceitos infantis espontâneos e não-espontâneos coincide com a delimitação de conceitos empíricos e científicos.” (VIGOTSKI, 2000, p.294). No âmbito da educação, consideramos tais conceitos como cotidianos e científicos, respectivamente (CAVALCANTI, 2005).

É importante entender que os conceitos científicos e cotidianos são sistematizados de maneiras diferentes pela criança, pois

no nível de abstração e de generalização, o processo de formação de **conceitos cotidianos é ‘ascendente’, surgindo impregnado de experiências, mas de uma forma ainda não-consciente** e ‘ascendendo’ para um conceito consciente definido; **os conceitos científicos surgem de modo contrário, seu movimento é ‘descendente’, começando com uma definição verbal com aplicações não-espontâneas** e posteriormente podendo adquirir um nível de concretude impregnando-se na experiência (CAVALCANTI, 1998, p. 27, grifo nosso).

Os conceitos cotidianos, portanto, devem alcançar certo nível de desenvolvimento para que seja possível ao estudante internalizar os conceitos científicos correlatos aos primeiros. Consideramos essa relação importante no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, partindo dos conceitos já constituídos pelos estudantes, da sua vivência, para a construção de novos conhecimentos, em especial, aqueles referentes aos conceitos geográficos. Essa preocupação não deve ser diferente no desenvolvimento de trabalhos de campo na Geografia Escolar.

Couto (2006) ressalta que a formação dos conceitos geográficos é de extrema importância e que a utilização correta deles, durante a compreensão de um fenômeno, faz parte da construção da criança, que, por sua vez, pode não definir precisamente o seu significado num primeiro momento, mas é capaz de utilizá-lo na compreensão de algum outro raciocínio.

Percebemos que, nesse momento, que a construção do conceito pela criança ainda não se completou, pois está faltando outras manifestações abstratas e concretas necessárias à sua generalização. Inclusive, para Vigotski, a formação de conceitos inicia-se na infância, mas, somente aos onze, doze anos, ela será capaz de realizar abstrações e tomar consciência do próprio pensamento. Antes disso, a criança

pensa por noções gerais ou por complexos. Sobre esse período, previsto na idade escolar, Cavalcanti (2005) explica que

[...] aos 11, 12 anos a criança é capaz de realizar abstrações que vão além dos significados ligados a suas práticas imediatas. Mas isso não se dá pela idade simplesmente, é preciso levar em conta a experiência. Ou seja, **o contexto histórico-cultural do indivíduo vai colocando as situações em que**, pela atividade intersubjetiva do sujeito, seja a criança ou o adulto, **ocorre a apropriação de significados da linguagem que, por sua vez, forma conceitos** desse sujeito. (CAVALCANTI, 2005, p.196, grifo nosso).

Nesse sentido, Vigotski expressa que o ambiente tem papel fundamental no desenvolvimento da aprendizagem e do próprio desenvolvimento cognitivo da criança e do adolescente. Isso porque a relação sujeito-objeto, na perspectiva vigotskiana, é dialética e mediada semioticamente, o que significa que é negociada socialmente, visto que a palavra é um meio social. Logo, o desenvolvimento das funções mentais superiores do sujeito decorre, também, de situações da sua vida social e cultural. Para compreender como se dão essas relações, é essencial adentrar sobre dois conceitos importantes nesse processo: o conceito de internalização e o de mediação.

A internalização tem início nos processos sociais e se encaminha para os processos internos do sujeito: através da fala, chega-se ao pensamento. Esse processo não se faz de maneira fechada, como uma transferência. Ele dá-se de forma ativa pelo sujeito na medida em que constrói sua própria consciência através da internalização e transformação dos conteúdos externos em conteúdo da consciência (CAVALCANTI, 2005).

Ao considerarmos que formação da consciência ocorre a partir da atividade do sujeito com a ajuda de instrumentos socioculturais e que estes instrumentos são, por sua vez, instrumentos de mediação, podemos destacar o papel da cultura nas teorias de Vigotski. A cultura para ele, é, portanto, um produto da vida social ao mesmo tempo que é uma atividade social do homem.

Assim, neste processo de formação da consciência, a criança usa instrumentos de mediação e um deles é a linguagem. Estes instrumentos são fonte de desenvolvimento e, também, de reorganização do funcionamento psicológico. E se a mediação semiótica tem papel importante no desenvolvimento mental da criança, então as mediações que ocorrem nas atividades escolares são importantes para

serem aprofundadas, pois delas resulta a aprendizagem (CAVALCANTI, 2005, p.193-194).

Assim, compreendemos a importância que Vigotski dá, em suas teorias, ao externo e, este, para o desenvolvimento da aprendizagem da criança. Para este autor, as relações histórico-culturais são pontos fundamentais para compreender como ocorre o desenvolvimento do pensamento conceitual do estudante.

No que diz respeito à relação da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo do estudante, primeiramente, se faz necessário ressaltar que a aprendizagem escolar, por ser voltada à construção de conceitos científicos, se difere da aprendizagem pré-escolar, entretanto, não ignoramos os conhecimentos advindos desta, pois as crianças iniciam seu aprendizado muito antes da escola e, por isso, o seu ambiente vivido, também, é um local de aprendizagem.

Nesse sentido, como apontam várias referências no âmbito da Geografia Escolar, é indispensável a compreensão de que o espaço vivido do estudante é um importante instrumento para a construção do seu próprio conhecimento, logo, é necessário que na elaboração de trabalhos de campo geográficos na Educação Básica, os professores reconheçam o papel e as potencialidades de se trabalhar com a categoria de lugar, visando a valorização do espaço vivido do estudante que, por sua vez, tem papel importante na construção de conhecimentos geográficos mais significativos.

Se para Vigotski a boa aprendizagem se adianta ao desenvolvimento, então, a formação de conceitos tem papel fundamental neste processo e, além disso, para a construção destes, é necessário considerar que o desenvolvimento dos processos psicológicos ocorre por meio da aquisição da experiência social e cultural do sujeito. E, sendo assim,

[...] a aprendizagem é, na idade escolar, o momento decisivo e determinante de todo o destino do desenvolvimento intelectual da criança, inclusive do desenvolvimento dos seus conceitos; baseia-se igualmente na suposição de que os conceitos científicos de tipo superior não podem surgir na cabeça da criança senão a partir de tipos de generalização elementares e inferiores preexistentes, nunca podendo inserir-se de fora na consciência da criança (VIGOTSKI, 2000, p. 262).

Ainda segundo Vigotski, a tomada de consciência se dá por meio dos conceitos científicos e se embasa na generalização dos próprios processos psíquicos que, por sua vez, resulta em sua apreensão, ou seja:

[...] a tomada de consciência dos conceitos se realiza através da formação de um sistema de conceitos, baseado em determinadas relações recíprocas de generalidade, e que tal tomada de consciência dos conceitos os torna arbitrários. E é por sua própria natureza que os conceitos científicos subentendem um sistema. Os conceitos científicos são os portões através dos quais a tomada de consciência penetra no reino dos conceitos infantis (VIGOTSKI, 2000, p. 295).

Ao explicar, em suas pesquisas, o pensamento Vigotskiano no que diz respeito à relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento na Geografia Escolar, Cavalcanti (2005) deixa claro que a aprendizagem é:

[...] um importante elemento mediador da relação do homem com o mundo, interferindo no desenvolvimento humano. O ensino escolar, para ele, não pode ser identificado como desenvolvimento, mas sua realização eficaz resulta no desenvolvimento intelectual do estudante, ou seja, o bom ensino é aquele que adianta os processos de desenvolvimento (CAVALCANTI, 2005, p.194).

A relação entre aprendizagem e desenvolvimento é complexa e para analisá-la, Vigotski (1984) ressalta que não se deve limitar-se meramente à determinação de níveis de desenvolvimento e às faixas etárias, entretanto, não se pode deixar de considerá-los. Para o autor, o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo e para entender como este influencia o processo de desenvolvimento mental da criança, ele formulou o conceito de zona de desenvolvimento imediato (ZDI).

Este conceito é definido como a:

[...] distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 1984, p. 58).

Vigotski (2016) ressalta que o processo de desenvolvimento da criança não é sinônimo do processo de aprendizagem, pois o desenvolvimento segue a aprendizagem, criando a área de desenvolvimento potencial, ou seja, estão diretamente relacionadas, mas não de forma simétrica e paralela. Essa dependência

é recíproca e dinâmica; entretanto, o desenvolvimento não acompanha a aprendizagem como a projeção de uma sombra em seu objeto (VIGOTSKI, 2016).

Se, segundo o autor, o aprendizado cria a ZDI, então, ele “desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros”. Assim, uma vez internalizados, “tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança” (VIGOTSKI, 2007, p.103).

Embora o aprendizado não possa ser confundido com desenvolvimento,

[...] o aprendizado **adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental** e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, **o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas** culturalmente organizadas e especificamente humanas (VIGOTSKI, 2007, p. 103, grifo nosso).

Dessa forma, consideramos que o aprendizado e o desenvolvimento mental do estudante são interligados, porém não limitantes no que diz respeito ao desenvolvimento de conceitos, sejam eles cotidianos ou científicos, pois o desenvolvimento dá-se de forma mais lenta em relação à aprendizagem. Logo, o resultado dessa percepção é a formação das zonas de desenvolvimento imediato, as quais criam áreas de desenvolvimento potencial.

Dessa maneira, consideramos de suma importância o trabalho e a construção de conceitos geográficos durante a aprendizagem escolar, e, conseqüentemente, durante o desenvolvimento de trabalhos de campo, tendo o professor o papel de mediador dos conceitos e conhecimentos prévios dos estudantes (cotidianos) com aqueles do âmbito da ciência geográfica (científicos). Cabe ressaltar que o desenvolvimento dos conhecimentos prévios dos estudantes pode ser valorizado na construção de trabalhos de campo, visto que na realização dessas metodologias é possível construir conhecimentos a partir de um local próximo à escola e, com isso, próximo a realidade cotidiana do estudante. Assim, potencializamos o diálogo entre os conteúdos dados e os conhecimentos que os estudantes já possuem sobre o lugar e sobre o tema estudado.

Outro aspecto importante da teoria vigotskiana diz respeito ao papel do signo e do significado na materialização da aprendizagem. O signo é considerado um

elemento fundamental na construção da relação do homem com o mundo. O trabalho com o conceito (signo) geográfico só terá valor se articulado e provido de significado, pois o “significado medeia o pensamento em sua caminhada rumo à expressão verbal, isto é, o caminho entre o pensamento e a palavra é um caminho indireto, internamente mediatizado” (VIGOTSKI, 2000, p. 479).

Para Cavalcanti (1998), o diálogo no ensino de Geografia não ocorre de pensamento para pensamento, ele ocorre através das palavras e de seu significado. Esses significados não são estáticos, ao contrário, eles são alterados constantemente a ponto de mudar, também, a relação entre a palavra (e seu significado) e o pensamento. No ensino de Geografia, é possível dar novos significados aos conceitos oriundos do senso comum através do processo de generalização que deve ocorrer no momento de ensino e aprendizagem, o que leva à construção de novos significados geográficos.

Ao tratar da formação dos significados dos conceitos na aprendizagem escolar, Couto (2010) ressalta uma das críticas de Vigotski em relação aos métodos tradicionais de ensino, pois esses métodos “separam a palavra do material da percepção, isto é, desvinculam o processo de construção do conceito da realidade concreta” (COUTO, 2010, p. 85).

Nessa direção, Ferreira (2017), analisou as falas e escritas dos estudantes (instigando o trabalho com as palavras, seus significados e a construção do pensamento) para corroborar que os trabalhos de campo potencializam a construção de conceitos e conhecimentos geográficos na Educação Básica. Com as palavras do autor, em sua pesquisa:

Foi exposta a importância da interação entre prática e teoria e do concreto com o abstrato, onde a sala de aula na maioria das vezes dá conta de alimentar a via que descende do abstrato ao concreto, mas fica frágil na outra que ascende no sentido oposto, por isso, avaliou-se que, **embora o estudante consiga explicar os conceitos da Geografia, na maioria das vezes não consegue identificá-los nos fenômenos do mundo**. Agora, ao inserir o trabalho de campo como forma/espço de ensino, verificou-se que a via ascendente, do concreto ao abstrato, enriquece-se, ajudando a ampliar a consciência e a qualidade do aprendizado, dando substância prática e teórica ao conteúdo da Geografia escolar. O trabalho de campo estimula a estrutura psicológica da percepção, dando-lhe conteúdo à experiência que adensará, junto com a teoria, as estruturas cognitiva e emocional (FERREIRA, 2017, p.126, grifo nosso).

É neste sentido que compreendemos o potencial e o diferencial dos trabalhos de campo no processo de ensino e aprendizagem em Geografia. Quando é desenvolvido um trabalho que relacione e ascenda do concreto ao abstrato, potencializamos a construção de conceitos geográficos e sua identificação nos fenômenos existentes no mundo. É dessa forma, que percebemos o grande papel dos trabalhos de campo para a superação de várias problemáticas no âmbito da aprendizagem geográfica. Superação essa, que somente é possível em trabalho conjunto aos estudantes, exigindo sua participação, diálogos, escritas, construção de materiais, e com a ajuda de procedimentos metodológicos e linguagens alternativas adequadas ao ensino de Geografia. Assim, vincula-se a palavra (conceito) com a realidade concreta.

Também, é importante destacar que a aprendizagem, por si só, não é responsável pela formação de conceitos de forma direta apesar de ser importante na sua aquisição. Para essa construção, o estudante precisa de outras habilidades intelectuais, as quais são construídas ao longo da sua vida. Essas habilidades permitem a construção de conceitos e, conseqüentemente, o próprio desenvolvimento das funções mentais superiores (COUTO, 2010).

Vigotski (2000) classifica essa trajetória em três fases: a de agregação desorganizada, pensamento por complexos e pensamento conceitual. A primeira caracteriza-se por um “amontoado” como forma básica do significado das palavras. A segunda pelos processos de generalizações, criadas por intermédio desse modo de pensamento, que representam complexos de objetos particulares concretos, ou seja, são unificados pela base de vínculos objetivos que efetivamente existem entre tais objetos. Assim, a diferença das duas primeiras é que uma tem por base um vínculo abstrato e lógico e a outra um vínculo concreto e fatural.

A terceira fase é a do pensamento por conceitos. Cabe destacarmos que, assim como a anterior, essa etapa advém de vários estágios e fases que dialogam entre si. Para Vigotski, então, apesar dos vínculos a diferença entre o pensamento por complexo e aquele por conceitos, reside em

[...] que uma generalização é o resultado de um emprego funcional da palavra, enquanto outra surge como resultado de uma aplicação inteiramente diversa dessa mesma palavra. A palavra é um signo. Esse signo pode ser usado e aplicado de diferentes maneiras. Pode servir como meio para diferentes operações intelectuais, e são precisamente essas operações, realizadas por intermédio da palavra,

que levam à distinção fundamental entre complexo e conceito (VIGOTSKI, 2000, p. 227).

Nesse processo, a linguagem tem papel importante na construção de conceitos, em especial a palavra, pois ela juntamente com o conceito exerce a função de comunicação e generalização, exigindo e expressando o desenvolvimento das funções mentais superiores. A palavra, nesse sentido, é portadora de conceitos, os quais só são desenvolvidos e construídos na medida em que seus significados, também, desenvolvem-se e expressam generalizações cada vez mais amplas (COUTO, 2010).

Desta forma, através

[...] das imagens e vínculos sincréticos, do pensamento por complexos, dos conceitos potenciais e com base no uso da palavra como meio de formação de conceito surge a estrutura significativa original que podemos denominar de conceito na verdadeira acepção desta palavra (VIGOTSKI, 2000, p. 239).

Portanto, para realizar o processo de formação de conceitos, o estudante precisa utilizar de uma série de funções mentais superiores que são dirigidas pelo uso de palavras. E, para conceituar um fenômeno é necessário analisar suas características com o objetivo de ressaltar seus traços fundamentais, abstraindo-os do conjunto, para, assim, misturar esses atributos mais importantes e simbolizá-lo por meio de uma palavra (COUTO, 2010).

É dessa maneira que Ferreira (2017), ao propor os trabalhos de campo para formação de conceitos geográficos, apontou a fala e a escrita como indicadores do pensamento, já que o que se consegue ver com uma, não é possível ver na outra. Ao desenvolver sua pesquisa foi possível, então,

[...] constatar que na medida em que o conteúdo foi sendo trabalhado em sala, conforme as saídas de campo foram acontecendo, **os estudantes, em sua maioria, apropriaram-se dos conceitos, conseguindo aplicá-los arbitrariamente em textos e falas,** garantindo, assim, a solução dos problemas propostos. Além do mais, notamos e conseguimos dados que comprovaram como **as saídas de campo e as atividades em grupo no retorno serviram de agentes motivadores da vontade dos estudantes, potencializando ainda mais o aprendizado e suas zonas de desenvolvimento.** Com a interação do campo e da sala de aula, **pudemos estimular as estruturas psicológicas da cognição, da emoção e da percepção**

de modo integral, alavancando o desenvolvimento intelectual dos estudantes (FERREIRA, 2017, p. 126, grifo nosso).

Através da análise da fala e da escrita, foi possível que o autor analisasse como a palavra – conceito primário – foi sendo construída durante o desenvolvimento dos trabalhos de campo e, com isso, inseridas e utilizadas em textos e falas pelos participantes. Além disso, a aprendizagem por meio dos trabalhos de campo motivou os estudantes, fazendo com que ela tenha sido desenvolvida de forma mais significativa e prazerosa.

Voltamos a salientar que, as palavras são, na verdade, consideradas um tipo primário de conceito. Quando o pensamento da criança se emancipa do concreto, quando a palavra se refere a objetos da experiência concreta, e da percepção, ela torna-se uma síntese do concreto com o abstrato, ou seja, ela transforma-se num símbolo do conceito.

As funções superiores, na perspectiva vigotskiana, são processos mediados, sendo o signo um meio para dominá-las e dirigi-las. O signo responsável para a formação de conceitos seria, portanto, a palavra, que se tornará símbolo desse conceito posteriormente. Desse modo, a formação de conceitos torna-se fundamental para o desenvolvimento humano, pois nosso pensamento reflete uma realidade conceituada e nos permite uma forma de comunicação mais elevada. Para tanto, é necessário que o estágio dos significados dessas palavras esteja em nível avançado (COUTO, 2010).

Pensando nisso, ressaltamos novamente que esse nível de generalização ainda não é possível na pré-adolescência, porém a aprendizagem torna-se um meio para que as habilidades mentais sejam desenvolvidas, pois o processo de construção de conceitos inicia-se muito antes da puberdade. Esse processo é fundamental para que o jovem desenvolva uma estrutura que seja a base de funções intelectuais fundamentais para a formação de conceitos.

Por essa razão, os momentos de ensino e aprendizagem têm destaque na construção dos processos mentais superiores. Portanto, quem faz essa mediação é o professor e, por isso, é necessário que ele compreenda o papel da linguagem e do seu uso nesse processo. Isso porque a linguagem representa o sistema simbólico básico dos seres humanos, tornando-se referência nesse desenvolvimento em

conjunto com o uso de materiais didáticos, métodos e metodologias adequadas à aprendizagem (COUTO, 2010).

Um exemplo de trabalho nessa perspectiva é desenvolvido por Couto (2010). Ao apresentar uma proposta de oficina sobre Geografia e seus conceitos básicos, ele trabalhou numa abordagem afirmativa sobre o significado e a importância dos conceitos geográficos no ensino ao considerar que o aprendizado escolar – apesar de não se referendar no ensino de conceitos de forma direta – desenvolve habilidades intelectuais, que estão ligadas à conscientização do próprio ato de pensar e, por isso, são importantes no processo de construção de conceitos.

Através de uma análise das teorias de Vigotski, Couto (2009, 2010) corrobora a importância de se trabalhar com conceitos a partir do método de dupla estimulação. Nessa abordagem, apresenta-se dois estímulos ao sujeito: o objeto e o signo, que, diferentemente dos métodos tradicionais, não separam a palavra do material da percepção.

Dessa forma, o autor desenvolveu um trabalho baseado na utilização de materiais com conteúdos (textos, imagens e questões) e da palavra (conceito) que objetivava ensinar. Por exemplo, trabalhar com o conceito de paisagem sem trazer as definições teóricas (que representam a escrita/linguagem/palavra) e sem apresentar exemplos concretos e abstratos (imagens). Logo, é difícil para o estudante assimilar a palavra ao seu significado (conceito), assim como ao seu cotidiano quando há uma desconexão de representações.

O autor explica que a importância de trabalhar com o conceito (signo, palavra), juntamente com os materiais (objetos relativos à atividade), dá-se pelo fato desses últimos serem responsáveis pelas reflexões referentes ao primeiro. E, nesse processo, quem tem papel fundamental é o professor, pois é ele quem será o mediador da proposta teórico-metodológica, que deverá caminhar em torno desse método de dupla estimulação.

É necessário ressaltar que os materiais da oficina em questão não apresentavam os conceitos de forma direta, apenas apresentavam o fenômeno e suas marcas, que poderiam e deveriam ser sintetizados e conceituados pelos estudantes. Logo, era responsabilidade do professor mediar o processo de organização e de generalizações dos discentes. Esse pensamento está baseado na ideia de que material sensorial e palavra são indispensáveis à formação de conceitos.

Com base nessas informações, podemos refletir sobre o funcionamento das aulas tradicionais, que comumente se baseiam na palavra e pouco exploram materiais sensoriais. Da mesma forma, os trabalhos de campo tradicionais, muitas vezes, valorizam apenas o desenvolvimento da parte sensorial do *in loco* (observar e contemplar a paisagem), mas esquecem da importância do trabalho e do desenvolvimento da palavra (conceito). Assim, corroboramos que é fundamental para a construção do pensamento geográfico, um trabalho docente que considere indissociável o material sensorial da palavra durante o processo de ensino e aprendizagem nos trabalhos de campo, visto que esses dois são indispensáveis à formação de conceitos geográficos.

Nesse sentido, se a aprendizagem eficiente ocorre quando o estudante dispõe de materiais e/ou instrumentos aliados ao uso das operações mentais, acreditamos, portanto, que é possível construir propostas metodológicas de trabalhos de campo que auxiliem essa aprendizagem. Para isso, ressaltamos que na formação de conceitos, na perspectiva vigotskiana, o estudante deve confrontar-se com algum problema ou desafio que só pode ser resolvido com a aquisição de novos conceitos. Logo, esse processo de construção deve dar início a uma situação problema e contar com atividades em que o estudante se utilize de sua percepção e de palavras (COUTO, 2010).

Soma-se a isso, segundo Cavalcanti (2011) e Couto (2014), a ideia de que a problematização na Geografia escolar é fundamental para a análise e compreensão do espaço geográfico, objeto de estudo da Geografia. É necessário o desenvolvimento de um ensino que problematize o espaço a partir da realidade vivida do estudante, de modo a ajudá-lo a relacionar e desenvolver os conteúdos/conceitos geográficos que a essa realidade se correlacionam.

Porém, não basta ter um problema para que a aprendizagem aconteça, nem que a solução desse problema irá refletir-se em aprendizagem. É fundamental que os materiais pedagógicos, segundo Couto (2010), devam ser organizados, considerando os diferentes níveis de aprendizado dos estudantes, o que implica em considerar o processo, no que se refere às etapas da construção de conceitos, e não só o produto final.

Sendo assim, as atividades organizadas pelos professores, como os trabalhos de campo, precisam considerar as diferentes etapas de construção de conceitos, no que se refere a uma metodologia de ensino, e proporcionar momentos que favoreçam

o desenvolvimento de habilidades mentais do estudante. Esse desenvolvimento, por parte do estudante, é um dos objetivos centrais do processo de ensino e aprendizagem (LIBÂNEO, 1994; CAVALCANTI, 2005 e 2010; ANASTASIOU, 2015; ANASTASIOU e ALVES, 2004).

Couto (2010), objetivando investigar a qualidade discursiva e o tipo de atividades mentais produzidas pelos conceitos, conteúdos e métodos de ensino de Geografia em sua oficina, apresenta que foi necessário realizar uma análise da estrutura lógica e da estrutura epistemológica da Geografia (conceitos) e, também, dos aspectos lógicos e epistemológicos da atividade mental dos indivíduos (formação de conceitos).

É necessário, portanto, o entendimento das relações e articulações entre esses diferentes aspectos – do âmbito da ciência geográfica e do âmbito psicológico – por parte do professor de Geografia. Ter essa compreensão proporcionará meios para que o docente transforme seus conhecimentos adquiridos em instrumentos pedagógicos para a solução de problemas relativos ao ensino de Geografia (COUTO, 2010).

Assim, o autor sugere que é necessário transformar essas etapas do processo de formação de conceitos, que se utilizam das habilidades intelectuais, em proposições didáticas, que irão conduzir o professor dos objetivos aos fins da aprendizagem.

Dessa forma, é possível pensarmos trabalhos de campo no ensino de Geografia que considerem tais apontamentos, isto é, pensar o trabalho de campo como momento de aprendizagem implica concebermos que, para um processo de ensino e aprendizagem efetivo, é necessário trabalhar com a construção de conceitos. Em outras palavras, é fundamental trabalharmos com a ZDI que influencia no desenvolvimento cognitivo do estudante, além de considerar a experiência social do sujeito, sua cultura e seus conhecimentos prévios.

Nesse sentido, é imperativo compreender a importância da fala e da escrita no processo de construção de conceitos, visto que a palavra é fundamental nesse processo. Por isso, não se pode deixar de potencializar o trabalho do concreto ao abstrato, já que a aula às vezes da conta somente do abstrato ao concreto. Por fim, não se pode esquecer de reconhecer sempre a importância do papel do professor para a efetividade dessa perspectiva.

Para que esse último apontamento seja possível, é necessário que o professor tenha o domínio de uma série de conhecimentos docentes. Logo, precisamos analisar o papel do professor e da didática nesse processo, conforme tópico a seguir.

5.2 O papel do professor de Geografia nos trabalhos de campo

Ao considerarmos a importância da atuação docente para a construção do processo de aprendizagem dos educandos, torna-se necessário refletir sobre o papel professor na mediação desse processo, além da escolha dos procedimentos e materiais didáticos que sejam adequados aos seus objetivos. Esses elementos exigem dele a capacidade de transformar os conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação em instrumentos pedagógicos fundamentais para o desenvolvimento efetivo dos trabalhos de campo para o ensino de Geografia.

Dessa forma, ao nos preocuparmos com a mediação didática do professor, adentraremos no que entendemos por didática, já que, segundo Libâneo (1994), ela está intimamente relacionada à “Teoria da Educação e à Teoria da Organização Escolar e, de modo muito especial, vincula-se à Teoria do Conhecimento e à Psicologia da Educação” (p.25). Assim, é necessário analisar como a didática relaciona-se à mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente. Para o autor, é a didática que

[...] investiga os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino. A ela cabe converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos estudantes (LIBÂNEO, 1994, p. 24-25).

O objeto de estudo da Didática é, portanto, o processo de ensino que é o campo principal da educação escolar. Em outras palavras, a Didática estuda um conjunto de elementos do processo de ensino, sejam eles os objetivos educacionais, os objetivos de ensino ou as condições e meios que os estudantes mobilizam para o estudo ativo e seu desenvolvimento intelectual. Logo, compreendemos que o professor precisa dominar tais conhecimentos para que a aprendizagem se efetive tanto nas aulas como nos trabalhos de campo.

Desse modo, é papel fundamental do professor de Geografia encontrar meios que possibilitem a construção de conceitos e de conhecimentos geográficos por parte do estudante. O trabalho de campo, nessa perspectiva, poderá ser um meio de potencializar a análise, leitura e interpretação do espaço, as quais são atividades cognitivas importantes para a construção da aprendizagem geográfica. Nesse processo, o professor coloca-se como mediador da aprendizagem.

Para tanto, é necessário que ele detenha conhecimentos epistemológicos e didáticos capazes de proporcionar o desenvolvimento de trabalhos de campo no âmbito do ensino de Geografia, para que estas atividades sejam verdadeiramente significativas aos estudantes. Logo, para além de compreender a importância dos trabalhos de campo na construção da ciência geográfica, da mediação teoria e prática, aproximação sujeito e objeto, diálogo entre ensino e pesquisa, da indissociabilidade dos componentes físico-naturais e sociais do espaço, conforme discutidos na seção 1 dessa tese, é necessário trabalhá-los, construindo conhecimentos geográficos com clareza didática e epistemológica. Logo, não é o trabalho de campo que medeia essas problemáticas, as quais consideramos indissociáveis e fundamentais no processo de ensino e aprendizagem de Geografia, mas, sim, o professor, que o faz de forma dialógica no desenvolvimento dessa metodologia. É nesse sentido que o professor pode cumprir um importante papel na construção e realização dos trabalhos de campo para a pesquisa e ensino de Geografia com vistas a uma aprendizagem significativa.

Para que isso aconteça e esses aspectos sejam desenvolvidos nas aulas de Geografia, questiona-se: *Qual outra maneira de alcançá-los senão trabalhando-os desde sua formação inicial?* Acreditamos que, para que o docente atue de forma dialética com estes conhecimentos, torna-se essencial uma formação inicial que abarque essas necessidades da prática docente, visto que um trabalho de campo que dê conta da complexidade do espaço geográfico exige do professor um conhecimento didático e epistemológico do conteúdo.

Trabalhos nesse sentido são desenvolvidos por Moraes e Lima (2018, p.31) que buscam, em diálogo com Shulman, “defender a proposição de que ensinamos aquilo que sabemos e que o ensino de quaisquer conhecimentos associados aos trabalhos de campo traz em seu bojo o conhecimento didático do conteúdo”. Para isso, as autoras destacam a importância do trabalho de campo nos cursos de formação de professores de Geografia. Logo, entendemos que é fundamental que tais

conhecimentos docentes sejam desenvolvidos durante a graduação para que se perpetuem durante toda a caminhada profissional do professor de Geografia.

Para Shulman (2014, p. 205), existe uma base de conhecimentos fundamentais para lecionar e que “o ensino necessariamente começa com o professor entendendo o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado”; logo, um dos aspectos que dá condições necessárias para esse desenvolvimento é o diálogo entre os conhecimentos do conteúdo e os conhecimentos didáticos do conteúdo, que seriam todos os conhecimentos específicos da matéria.

Ao considerar o processo de ensino e aprendizagem em Geografia como processo complexo e dialógico, atenta-se para um professor capaz de compreender uma conjunção de conhecimentos do conteúdo e conhecimentos didáticos (SHULMAN, 2014), tanto no âmbito de conhecimentos gerais como específicos, de maneira dialética. O entendimento dos conhecimentos necessários aos professores para encaminhar o processo de ensino e aprendizagem é indispensável para a atuação profissional do docente.

Libâneo (2015) atenta para as contribuições de Lee Shulman no que se refere aos conhecimentos profissionais do professor. No entanto, alerta para a tendência de eles manterem-se paralelos. Dessa forma, o autor propõe uma teoria do ensino que visa o desenvolvimento e a integração entre didática e epistemologia da disciplina, da seguinte forma:

[...] como pressuposto que a função preponderante da escola é a de assegurar os meios para os estudantes se apropriarem dos conhecimentos e, assim, formarem um método teórico-conceitual de pensar e atuar. Esse método consiste da interiorização de operações mentais e se forma por meio de conceitos adequados em relação aos objetos de estudo que, enquanto modos de operação mental, são formados com base nos processos lógicos e investigativos das ciências (Ibidem, p. 639).

Para o autor, o “conhecimento pedagógico do professor é condição necessária para ajudar o estudante a mobilizar suas capacidades intelectuais para a apropriação dos conceitos”, nesse caso, geográficos. Além de dominar os conteúdos, o docente precisa “dominar os métodos e procedimentos investigativos da ciência ensinada”, uma vez que “conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico estão mutuamente integrados” (LIBÂNEO, 2015, p. 640).

Nesse caminho, Moraes e Lima (p. 101, 2018) também alertam para o fato de que, ao considerarmos os trabalhos de campo numa perspectiva de proposição metodológica, não se “descarta a ideia de que o método o acompanha no seu planejamento, execução e nos pós-campo, pois há várias concepções de cunho teórico-metodológico que subsidiam o seu fazer”.

Acreditamos que o método é responsável por efetivar o desenvolvimento de determinada perspectiva, mas estamos considerando, também, a influência dos métodos de ensino no desenvolvimento de trabalhos de campo, que dialogam com um conjunto inseparável. Segundo Libâneo (2015, p. 646-647), esse conjunto é composto “por conhecimento pedagógico e conhecimento pedagógico-didático do conteúdo, a didática e didáticas específicas”.

Ao considerar que esse conjunto de conhecimentos está voltado para a formação de conceitos, destacamos que, para Libâneo (2015), numa leitura de Davydov,

[...] o caminho didático para a formação dos conceitos pelos estudantes deve reproduzir ou recriar o caminho investigativo já percorrido pelo pensamento científico, de modo que os estudantes interiorizem métodos e estratégias cognitivas para desenvolver seu próprio pensamento (LIBÂNEO, 2015, p.641).

Nesse sentido, para além dessas questões do âmbito da didática geral, entendemos que existe uma didática específica dos professores de Geografia. Para Cavalcanti (2019, p.146), a Didática da Geografia “tem como tarefa a reflexão sobre os princípios epistemológicos desse campo e sobre os processos de construção de conhecimento no âmbito escolar”. Seguindo na perspectiva da autora de que a Geografia deve “ensinar a capacidade de se pensar geograficamente por meio de conteúdos” e que o caminho para “o desenvolvimento dessa capacidade é a ênfase na formação de conceitos”, compreende-se que “o trabalho do professor consiste em ensinar [...] conteúdos como objetos de pensamento, não conteúdos em si mesmos”.

É nesse sentido que a autora afirma que o ensino de Geografia deve ser voltado para a construção do pensamento geográfico. Para trazer essas reflexões, ela lança mão de diversos estudiosos para pensar sobre o que é Geografia e para que serve a Geografia. Dentre esses autores, destaca-se Gomes (2017), que aponta que Geografia é uma forma de pensar e, por isso, o que diferencia o geógrafo de outro profissional é o seu olhar geográfico.

Para o autor,

quando dizemos que a Geografia é a ciência que analisa e interpreta a ordem espacial das coisas, pessoas e fenômenos, somos às vezes, julgados severamente como se restringíssemos o campo de atuação da disciplina. Tudo se passa como se a análise fundada na localização não fosse suficiente para estabelecer um ramo científico consistente e relevante. É que, dito assim, “a ordem espacial do mundo” pode parecer simples, mas de fato não é. Explicar por que as coisas estão ali onde estão, por que são diferentes quando aparecem em outras localizações, explicar os graus de proximidade e de distância, a posição, a forma e tamanho envolve um raciocínio bastante sofisticado (GOMES, 2017, p. 144).

Ao encontro disso, Ascensão e Valadão (2014, p.6) indicam a espacialidade do fenômeno como finalidade da interpretação geográfica, além de afirmarem que

é através da interação entre os componentes espaciais e o fenômeno (lida a partir dos conceitos estruturantes [espaço, tempo e escala] e do tripé metodológico [localizar, descrever e interpretar]) que se produz a interpretação das espacialidades, se afirma, simultaneamente, que o estudo isolado de componentes espaciais não constitui um exercício geográfico.

Sendo assim, estudar Clima, segundo os autores, não é próprio da Geografia e, sim, da Climatologia. Nessa abordagem, ele aconselha a superação da descrição individualizada dos componentes espaciais, sugerindo o trabalho com a espacialidade dos fenômenos para uma interpretação propriamente geográfica.

Retomamos, assim, ao que Gomes (2017) chama de uma forma de pensar que é geográfica, a qual produz o que chamamos de pensamento geográfico, conforme sugere Cavalcanti (2019). A autora ao refletir sobre esse pensamento no processo de ensino e aprendizagem em Geografia, explica:

O pensamento geográfico é parte de um processo de desenvolvimento de funções psicológicas superiores (Vigotski, 1993, p. 2009a) que ocorre continuamente nos sujeitos (estudantes), em processos de formação de conceitos geográficos (cotidianos e científicos: lugar, paisagem...) e no exercício articulado de raciocínios cognitivos genéricos (memorização, análise, síntese) e mais específicos para a Geografia (observação, comparação, conexão, descrição), que são representados/apresentados de diferentes maneiras, articulados em diversas partes... (CAVALCANTI, p. 96, 2019)

Ainda, nesse sentido, entende-se que o

pensamento Geográfico não se trata de um estatuto pronto e acabado para pensar um objeto geográfico específico que pode ser ensinado. Tem-se, na verdade, um movimento processual que mobiliza conceitos próprios dessa ciência – que se compreendem pelo espaço geográfico - para pensar os diversos fenômenos que se materializam na interação entre a ação humana e a natureza, e, conseqüentemente, se localizam, se distribuem e se conectam segundo uma lógica espacial, dando origem a um arranjo em que verificamos diferentes recortes, usos, agrupamentos, relações de poder, de identidade e outros. (SANTOS, 2020, p. 85)

Para efetivação dessa proposta, de trabalhar para desenvolver um processo de ensino e aprendizagem que vise a construção do pensamento geográfico, é necessário, segundo Cavalcanti (2019), um trabalho consciente e intencionado.

Para Libâneo (1994), a atividade docente é algo intencional, ou seja, uma atividade planejada conscientemente, visando os objetivos da aprendizagem e que, por isso, precisa ser estruturada e organizada. Ainda, nesse sentido, a ação docente, segundo Anastasiou (2015), contém duas dimensões. A primeira refere-se a sua utilização intencional e, a segunda, ao resultado, isto é, a intenção de ensinar e a efetivação da meta pretendida. Nesse sentido, a ação docente baseia-se em ensinar, aprender e apreender, pois a autora trabalha com a ideia de que receber a informação (aprender) não é suficiente, é necessário apreender (assimilar mentalmente). É neste sentido que a perspectiva de aula Geografia do professor, interfere na prática docente, no desenvolvimento dos trabalhos de campo, e por sua vez na construção do pensamento geográfico por parte do estudante.

Com isso, buscamos, a seguir, tentar evidenciar, de forma mais aprofundada, o que compreendemos por trabalho de campo assentado na perspectiva da aula que objetiva, por sua vez, a construção do pensamento geográfico na sua efetivação. Para isso, será necessário, também, explicar quais outras perspectivas foram encontradas ao longo da trajetória acadêmica da autora e dos trabalhos analisados para a construção dessa tese.

5.3 Os trabalhos de campo na perspectiva de aula de Geografia

Neste tópico objetivamos evidenciar o que entendemos por trabalhos de campo na perspectiva de aula de Geografia. Para isso, é preciso entender por que utilizamos os trabalhos de campo como metodologia de pesquisa e ensino em Geografia e explicar as diferenças existentes entre trabalho de campo, aula de campo, pesquisa de campo e estudo do meio. Para evidenciar a perspectiva utilizada, também é necessário retomar quais tipos de trabalhos de campo são encontrados nas produções analisadas, com ênfase em Compiani e Carneiro (1993). Além disso, é preciso delinear qual é o nosso entendimento sobre o tema, visto que as modalidades analisadas dizem muito sobre a perspectiva de ensino utilizada pelo professor que o desenvolve, o que nos leva a refletir, novamente, sobre os diferentes métodos da ciência e os métodos de ensino.

Visto que se os métodos científicos não são suficientes e equiparáveis aos métodos de ensino, como os trabalhos de campo para a pesquisa poderiam ser suficientes e equiparáveis aos trabalhos de campo para o ensino de Geografia? e mais, como seriam suficientes e equiparáveis para ensino de Geografia na Educação Básica?

Evidentemente, esperamos que até aqui esteja óbvio o porquê de utilizarmos os trabalhos de campo como metodologia de pesquisa e ensino. Porém, ao considerar as diferentes nomenclaturas que têm sido utilizadas para referir-se a essa metodologia, compreendemos que seja importante evidenciar melhor tanto essa concepção quanto as demais, muitas vezes, apresentadas como sinônimos.

Para isso, é fundamental retomar os vários tipos de metodologias que foram apontados no levantamento da seção 1 dessa tese. Dentre eles, destacamos: de ação, participativa, ativa, visu-espacial e espaço/forma. Dessas, as duas últimas chamam mais atenção devido aos autores, evidentemente, buscarem por novas perspectivas ao desenvolverem seus trabalhos de campo. Diferentemente do que ocorre quando se pesquisa sobre metodologia de ação, participativa e ativa, que são mais conhecidas e podem ser facilmente encontradas em diversos tipos de pesquisas.

Essas modalidades estão relacionadas aos tipos de pesquisa desenvolvidas pelos autores. A partir das leituras realizadas, percebemos que as atividades denominadas participativas são assim entendidas quando a pesquisa buscou a

participação de seus sujeitos e, de ação, quando ela estava vinculada à abordagem de pesquisa-ação.

Para adentrar mais sobre metodologia participativa, destacamos algumas definições que caracterizam o seu desenvolvimento. Sendo assim, com essa modalidade busca-se

[...] a atuação efetiva dos participantes no processo educativo sem considerá-los meros receptores, nos quais são depositados [...] O enfoque participativo é fundamentado na escuta e valoriza os conhecimentos e experiências dos participantes, envolvendo-os na discussão, identificação e busca de soluções para problemas que emergem de suas vidas cotidianas.

É uma forma de trabalho didático e pedagógico baseada no prazer, na vivência e na participação em situações reais e imaginárias, onde através de técnicas de dinâmica de grupo, jogos dramáticos e outros, os participantes conseguem, por meio de fantasia, trabalhar situações concretas (SANTOS E AZEVEDO, p.75, 2019).

Por não encontrar referenciais que tratem sobre metodologia de ação, acreditamos que essa nomenclatura esteja ligada à metodologia de pesquisa-ação, que muitas vezes é confundida com pesquisa participante. Logo, consideramos que seja essa a origem da nomenclatura “metodologia de ação”. Para entendermos o que ela realmente significa, é necessário diferenciá-la da pesquisa participante, pois o desenvolvimento da pesquisa-ação vai além da participação, pois pressupõe uma ação planejada, em vários âmbitos, conforme esclarece Thiollent (1986):

As expressões "pesquisa participante" e "pesquisa-ação" são frequentemente dadas como sinônimas. A nosso ver, não o são, porque a pesquisa-ação, além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante (THIOLLENT, 1986, p.7).

O autor conceitua, portanto, a pesquisa-ação como uma linha de pesquisa que está associada a diversas formas de ação coletiva que visam a resolução de problemas. Em outras palavras, é uma estratégia de conhecimento voltada à resolução de problemas existentes no mundo real.

Já por metodologias ativas, entendemos que

[...] estamos afirmando que o ensino por investigação, o uso de tecnologias, do teatro, a aprendizagem por problemas, o trabalho de

campo, as aulas cooperativas – apenas para citar alguns exemplos do que é considerado metodologia ativa – colocam os estudantes em destaque no processo de aquisição de conhecimento. Alguns autores que trabalham na linha de ensino e aprendizagem entendem que a aprendizagem ativa é a que se utiliza de métodos não passivos. Nesse sentido, ler um texto ou observar um instrutor fazendo algo é aprendizagem passiva (MORAES e CASTELLAR, 2018, p. 424).

Sendo assim, percebemos que as metodologias de ação e participativa envolvem um tipo de perspectiva teórico-metodológica mais ampla das ciências sociais, uma perspectiva de desenvolvimento de trabalho acadêmico, um modo de fazer a pesquisa. Na medida em que quem faz a pesquisa é o pesquisador, portanto, se pode dizer que essas metodologias correspondem ao modo como o pesquisador interage com seu trabalho e, conseqüentemente, com seus sujeitos de pesquisa. Enquanto as metodologias ativas dizem mais sobre o tipo de metodologia educativa desenvolvida, ou seja, ela é um tipo de metodologia específica para o processo de ensino e aprendizagem.

As metodologias ativas, segundo as autoras Moraes e Castellar (2018), preveem a participação ativa do estudante no processo de ensino e aprendizagem e destacam os trabalhos de campo como exemplos dessa metodologia, desde que esses sejam baseados num ensino por investigação onde o estudante é o centro do processo de aquisição de conhecimentos. Outro princípio dessa metodologia que destacamos é a ênfase dada ao uso de tecnologia e de inovação no desenvolvimento das atividades.

Para dar seguimento, destacamos agora as duas últimas perspectivas, apresentadas na seção anterior, que chamam a atenção pelo esforço de denominar e caracterizar os trabalhos de campo de forma mais inovadora. A primeira delas é apresentada por La Fuente (2012), que percebe os trabalhos de campo através da construção de sentidos, os quais se desenvolve a partir da percepção espaço-visual do estudante surdo. Nessa modalidade, é evidenciada a particularidade dos sujeitos surdos em ouvirem o mundo através da leitura expressa pela sua percepção espaço-visual. O desenvolvimento dessa percepção é essencial à leitura geográfica do estudante surdo e, portanto, deve ser considerada na realização de trabalhos de campo nas aulas de Geografia.

La Fuente (2012) ao trabalhar na perspectiva da educação inclusiva, sugere que os trabalhos de campo são uma possibilidade para o desenvolvimento espaço-visual do estudante surdo. Sobre isso ele explica que

as peculiaridades da percepção do espaço pelo sujeito surdo é um assunto complexo, principalmente quando o desafio é ensinar o surdo a partir de uma referência espacial, na qual ele está inserido e tem uma experiência. O surdo utiliza-se do espaço como instrumento de orientação e entendimento de si próprio por meio de uma linguagem também visual-espacial. Essa(s) leitura(s) e análises espaciais da realidade, concretizadas pelos surdos, representam uma discussão interessante. É objeto de investigação, nesta pesquisa, compreender a percepção espaço-visual dos surdos no ensino de Geografia a partir da leitura do espaço geográfico por intermédio do Trabalho de Campo. Desse modo, sugere-se que a percepção espaço-visual do surdo seja empregada como possibilidade para o desenvolvimento de propostas educacionais (LA FUENTE, p.95, 2012).

Já o trabalho de campo, como metodologia de espaço/forma, está relacionado à concepção materialista dialética do trabalho de campo como espaço/forma de ensino, segundo Ferreira (2017). Apesar de não nos adentrarmos muito sobre a explicação e escolha dessa terminologia, podemos compreender que se refere à necessidade do desenvolvimento de trabalhos de campo voltados à perspectiva dialética e miltoniana.

Ao considerar, por exemplo, a análise da paisagem nos trabalhos de campo nessa perspectiva, o autor traz reflexões acerca de que

a paisagem é a materialização do conjunto de natureza e das relações sociais que sobre esse conjunto são desenvolvidas, sendo assim, ela é o meio de observação da maneira como o espaço está organizado, por isso, ao olharmos e sentirmos sensorialmente a paisagem, podemos perceber os corpos que lhe compõe, sendo eles de natureza primeira ou de segunda. A paisagem, por si só, num primeiro momento, não nos diz muito além das formas que as circundam, mas quando questionada mais a fundo, quando observada em movimento, com base nas relações estabelecidas entre os homens, seguindo os procedimentos metodológicos apontados por Milton Santos⁷ (1985), de forma, função e estrutura, é possível desvendar a sua essência e os seus problemas socioambientais até então aparentemente normalizados (FERREIRA, p. 74, 2017).

⁷ Referência utilizada pelo autor: SANTOS, M. **Espaço e método**. São Paulo: Nobel, 1985.

Outras metodologias ou linhas de pesquisa relacionadas aos trabalhos de campo são as Pesquisas de Campo ou Estudo de campo, Aula de campo e os Estudos do Meio. É importante trazê-las nessa pesquisa, pois foram evidenciadas ao longo da trajetória acadêmica da autora e confirmadas no levantamento da seção anterior, em que se percebe uma confusão constante na sua utilização. Às vezes, são apresentadas como sinônimos entre si, e/ou sinônimo de trabalhos de campo no/para o ensino de Geografia.

Pontuamos aqui que a Pesquisa de campo é considerada, pela maioria dos referenciais atuais, uma das etapas de uma pesquisa acadêmica, seja ela na área da Geografia, ou na de outras ciências. Corroborando essa afirmação, Marconi e Lakatos (2003, p. 186) apontam que a

[...] pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los.

Assim como outros tipos de pesquisa acadêmica, a pesquisa de campo pode ser quantitativa-descritiva, exploratória ou experimental. Esse tipo de pesquisa também pode ser substituído pelo que chamamos de pesquisa de laboratório. O objetivo é fornecer dados ou sugerir possíveis fontes de informações que, por sua vez, serão escolhidas para o uso na pesquisa, conforme o objetivo de cada pesquisador que a desenvolve (MARCONI e LAKATOS, 2003).

Já o Estudo do Meio, conforme já discutido anteriormente, é definido por Pontuschka (2013) como uma metodologia interdisciplinar de ensino, na qual o trabalho de campo é compreendido como uma das etapas dessa metodologia. Por estarem, muitas vezes, vinculados a projetos escolares e contando com uma maior participação de professores, eles podem ser desenvolvidos ao longo do semestre ou do ano letivo na escola.

Os Estudos do Meio foram bastante divulgados através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), pois apresentavam essa metodologia como uma das propostas para se desenvolver projetos nas escolas. Nos PCNs (BRASIL, 1998) do ensino médio, os Estudos do Meio são citados como possibilidade para que o

estudante construa e reconstrua as suas percepções sobre a paisagem local e global. Sobre isso, o referido documento curricular, destaca que:

[...] o estudo do meio, o trabalho com imagens e a representação dos lugares próximos e distantes são recursos didáticos interessantes, por meio dos quais os estudantes poderão construir e reconstruir, de maneira cada vez mais ampla e estruturada, as imagens e as percepções que têm da paisagem local e agora também global, conscientizando-se de seus vínculos afetivos e de identidade com o lugar em que vivem (BRASIL, 1998, p. 53).

Percebemos aqui que os Estudos do Meio se tornaram uma ótima estratégia para se trabalhar na escola de forma interdisciplinar, visando a participação do maior grupo possível de professores da escola e potencializando um trabalho de forma eficiente com os temas transversais do documento, que se mostravam importantes para a época.

Cabe ressaltarmos que, para entendermos essa característica interdisciplinar do Estudo do Meio, é necessário referenciar essa metodologia historicamente, visto que ela está vinculada ao contexto histórico e político da

[...] pedagogia libertária e ao ensino anarquista, dando ênfase às contribuições de Francesc Ferrer i Guàrdia, um pedagogo que objetivava um ensino racional na sua Escola Moderna que, por sua vez, é inspirado, também, pelos ideais do ensino geográfico de Élisée Reclus, um geógrafo anarquista que, atualmente, é visto como um pensador além do seu tempo (RADTKE, 2017, p. 98).

Por essa razão, compreendemos os Estudo do Meio como uma metodologia de ensino de caráter interdisciplinar e com potencialidades libertárias, visto que é evidente o papel do pensamento de Reclus e das escolas modernas (que foram influenciadas por ideais anarquistas ao buscarem uma educação libertária) sobre o que entendemos por metodologias de Estudo do Meio atualmente. As características do pensamento social reclusiano, que é não fragmentado e aberto a outras áreas do conhecimento (incluindo a Educação); além da valorização do contato com meio vivido; e a importância dada à observação crítica e de emancipação do estudante, nos possibilitam reconhecer o caráter multi e/ou interdisciplinar dos Estudos do Meio concebidos na atualidade (RADTKE, 2017).

Já os referenciais sobre Aula de campo, buscam descrevê-la como uma metodologia diferente do trabalho de campo, visto que ela seria vinculada ao ensino

de Geografia enquanto ele, à pesquisa. Dessa forma, pode parecer que a Aula de campo possui, em algum momento, a prática do trabalho de campo. Um exemplo dessas definições é apresentado por Oliveira e Assis (2019) ao tentar diferenciar aula de campo de trabalho de campo. Nesse sentido, ele aponta que

a aula em campo [...] não é sinônimo de trabalho de campo, porém, a primeira só se torna possível de realização devido ao segundo, pois esta é uma etapa obrigatória do(s) professor(es) para que exista uma aula em campo: visitar o local; buscar dados e construir tabulações para análises prévias; realizar um esboço de construção de um percurso a ser seguido; fazer contatos iniciais com os diversos espaços estratégicos para condução da aula. Além disso, montar um banco fotográfico e documentar algumas entrevistas; problematizar já algumas dificuldades que possam vir a acontecer na realização do recorte escolhido, enfim, tudo isso faz parte do dito trabalho de campo (pesquisa) que acreditamos ser de fundamental importância para obter o potencial pedagógico da aula em campo (idem, 2019, p. 197).

Sendo assim, parece que a parte que compreendemos como pré-campo é vista aqui como o próprio trabalho de campo. Entretanto, ao entender o trabalho de campo apenas como a atividade *in loco*, temos um erro teórico-metodológico que pode justificar a realização de algumas atividades empíricas como se fossem trabalhos de campo verdadeiramente geográficos.

Nessa abordagem, também ficam evidentes as diferenças nos tipos de nomenclaturas utilizadas para descrever as etapas das aulas de campo e as etapas dos trabalhos de campo. Porém, essas diferenças não aparecem na metodologia em si, pois diferenciá-los apenas pelo “foco no ensino” não parece ser suficiente, visto que os trabalhos de campo já são reconhecidos como metodologias de pesquisa e, também, de ensino⁸. Além disso, podemos reforçar a confusão teórico-metodológica, já existente, entre Pesquisa de Campo e Trabalho de campo.

Ao darmos continuidade a essa discussão, percebemos que, mesmo quando se tem clareza da nomenclatura metodológica utilizada para os trabalhos de campo, ao diferenciá-los de todas essas outras terminologias apresentadas – como Pesquisa de Campo, Aulas de campo e Estudo do Meio, por exemplo – ainda assim deparamo-nos com várias modalidades dessa metodologia. Mesmo considerando os trabalhos

⁸ No mesmo sistema de levantamento bibliográfico feito na seção 2 dessa tese, foi realizado, na mesma época, um levantamento com a nomenclatura “aula de campo”, no qual foram encontradas apenas duas dissertações. Assim, consideramos a nomenclatura “trabalho de campo” como a mais utilizada no âmbito do processo de ensino e aprendizagem em Geografia.

de campo como metodologia, ainda temos diversas concepções teórico-metodológicas em que os trabalhos de campo podem ser desenvolvidos. A maneira como eles serão concebidos e realizados depende da concepção teórico-metodológica de quem os desenvolve.

Por isso, cabe lembrarmos os tipos de trabalho de campo concebidos por Compiani e Carneiro (1993), que além de serem apresentados de forma significativa no levantamento de teses e dissertações realizado na seção 1 dessa tese, também contribuíram, na seção anterior, para o esclarecimento e reflexão entre a perspectiva/tipo de trabalho de campo realizado e nível de desenvolvimento cognitivo objetivado, podendo elas serem do tipo ilustrativa, indutiva, motivadora, treinadora ou investigativa, conforme já esclarecido ao longo da pesquisa. Entretanto, conforme já apontado, a concepção de aula de Geografia tem potencialidade de desenvolver todas as características dessas modalidades, a valorização do conhecimento prévio e do processo investigativo; o desenvolvimento de habilidades e valores; o trabalho com as feições dos componentes físico-naturais; a criação de hipóteses/sínteses e a construção de conhecimentos.

Neste sentido, é momento de explicarmos nossa concepção de aula para os trabalhos de campo em Geografia na Educação Básica, precisamos adentrar sobre o que entendemos por aula e, mais, sobre o que entendemos por aula de Geografia. Ao considerarmos que as aulas de Geografia objetivam a construção do pensamento geográfico, destacamos algumas orientações necessárias para que o ensino de Geografia ocorra de forma efetiva e significativa.

A primeira orientação, segundo Cavalcanti (2010), é a aprendizagem por conceitos, e como já vimos no decorrer dessa seção, esses conceitos devem ser concebidos como instrumentalizadores do pensamento geográfico. Já a segunda orientação que destacamos é da necessidade da multiescalaridade no tratamento dos fenômenos geográficos no ensino de Geografia. Para realizar um tratamento multiescalar dos fenômenos, o professor precisa realizar uma “articulação dialética entre as escalas locais e globais para a construção de raciocínios espaciais complexos”, pois, dessa maneira, será possível um entendimento da realidade, superando o tratamento dicotômico de alguns fenômenos de ordem escalar (CAVALCANTI, 2010, p. 6).

Dentre outras orientações, Cavalcanti (2010, p.10), também acrescenta a necessidade de realizar um tratamento crítico em relação aos componentes físico-

naturais do espaço geográfico (aspecto já apontado em outras seções). Esse tratamento crítico objetiva e potencializa o entendimento das articulações que existem entre natureza e sociedade. Corroborando Moraes (2011), tal abordagem é essencial para a “formação do conceito de natureza como construção social e histórica” e que esse entendimento, por parte dos estudantes, é crucial para compreender um mundo que está cada vez mais artificializado, o que gera mudanças na paisagem.

Também destacamos as orientações para uma “abordagem de temas socialmente relevantes”, no sentido de que a Geografia tem como papel ir além de uma abordagem superficial dos temas da atualidade, visto que essa abordagem superficial não favorece o desenvolvimento da aprendizagem significativa; essa orientação nos leva a outra: a da necessidade de uma “contribuição efetiva à formação da cidadania”, em que os professores precisam contextualizar o ensino de Geografia e a escola como partes inseridas num conjunto de relações sociais e de como essas relações se inserem na escola (CAVALCANTI, 2010, p.12). Na mesma direção, Callai (2001) destaca que o conteúdo de Geografia deve ser essencialmente social e relacionado com as coisas concretas da vida, para que esse componente curricular tenha significado no dia a dia do estudante.

Nessa direção, ressaltamos a importância do trabalho com situações problemas para a abordagem de temas socialmente relevantes. Isto porque, a situação problema, segundo Couto (2010), não se trata apenas de um problema lógico ou epistemológico, mas de um problema real da vida humana que, por sua vez, é socialmente importante e significativo para o sujeito da aprendizagem. Dessa forma, o trabalho com a resolução de problemas está interrelacionado com ideia de se trabalhar com temas socialmente relevantes nas aulas de Geografia, como corroboram Cavalcanti (2010) e Couto (2010) em suas pesquisas.

Algumas das características do que queremos apresentar para o trabalho com situações problemas, é apresentado por Couto (2009, 2010) como forma didática das formas-conteúdo do aprender em Geografia. Nessa direção, o autor trouxe como proposta para a organização de situações problemas algumas orientações importantes que devemos considerar nas aulas de Geografia. Nas orientações, tem-se que:

- a) O problema deve confrontar os estudantes com tarefas a serem realizadas;

- b) Os materiais pedagógicos e os conceitos (palavras-chave) devem ser introduzidos passo a passo;
- c) Os estudantes devem realizar operações mentais (deduzir, analisar, sintetizar, formular hipóteses etc.) a partir dos materiais e instrumentos pedagógicos, ao quais devem ser estimulantes desde processo.

Percebemos que é possível potencializar a participação do estudante com a situação problema, na qual, através da mediação docente, os conceitos serão trabalhados de forma construtiva a partir de materiais (e aqui inserimos metodologias), que potencializem a realização das operações mentais superiores dos estudantes. Dando seguimento nessas orientações, ainda acrescentamos elementos essenciais para o desenvolvimento dos trabalhos de campo através das leituras de Cavalcanti (2010), Moraes (2011), Callai (2010), Pires do Rio (2011), entre outros referenciais já apresentados. Esses elementos dizem respeito ao fato de que:

- d) O problema deve tratar os componentes físico-naturais de forma crítica e indissociável dos componentes sociais;
- e) Deve-se partir de uma situação cotidiana dos estudantes, valorizando o lugar como referência para o ensino de Geografia;
- f) Deve-se trabalhar com diferentes escalaridades/ uso da multiescalaridade e da interesclaridade para a análise do fenômeno;
- g) Deve-se contribuir para a (re)construção do objeto estudado através da pesquisa e da produção de novas narrativas;

Acrescentamos a essa lista de orientações, a necessidade de que os trabalhos de campo se preocupem para além da ampliação do nível científico (LIBÂNEO, 1994), mas também como a formação de vários conteúdos atitudinais e comportamentais. Assim, isso significa preocupar-se com o desenvolvimento do nível:

- h) Cultural dos estudantes; independência de pensamento, criatividade; espírito de coletividade; habilidades, hábitos e atitudes.

Ao encontro disso, destacamos novamente a importância do método de ensino que se baseia a prática do professor. Consideramos que seja imprescindível a sua

existência de forma intencional nos trabalhos de campo, assim como em qualquer aula de Geografia, e através dele a possibilidade de assimilação consciente dos conhecimentos e do desenvolvimento das capacidades cognoscitivas e operativas dos estudantes. A formação de conceitos, segundo Couto (2010), modifica tanto a forma de raciocínio quanto o conteúdo do pensamento das crianças num sentido de construção e não de assimilação.

Para tanto, ainda, segundo o autor (2010, p.117), é necessário do mais que uma proposição de problemas nas aulas de Geografia, os quais exijam do estudante a aquisição de novos conceitos para solucioná-los, mas também outros encaminhamentos em relação, especificamente, ao método escolhido pelo autor (que é o de dupla estimulação, em que dois conjuntos de estímulos são apresentados ao sujeito). Para o autor, é necessário dirigir a ação pedagógica sobre a ZDI e desenvolver as funções intelectuais superiores.

Dessa forma, os trabalhos de campo necessitam da utilização do método de ensino (o de dupla estimulação não é o único); do trabalho com a proposição de problemas que visem o desenvolvimento do processo investigativo, da construção de hipóteses, e de apontamentos para possíveis resoluções da problemática estudada; o estímulo do desenvolvimento da zona potencial através do trabalho pela ZDI; além do trabalho com o sistema (complexo) de formação de conceitos científicos responsáveis pelo desenvolvimento das funções intelectuais superiores dos estudantes, entre outros tantos aspectos necessários ao processo de ensino e aprendizagem visto até aqui.

Com objetivo de evidenciar tais reflexões, elaborou-se um sistema conceitual, visto que eles servem para “organizar e representar o conhecimento, ou seja, uma representação gráfica do pensamento no processo de construção do conceito mediante um conjunto de conceitos construídos de tal forma que as relações entre eles sejam evidentes” (MORAIS, 2011, p. 165). Além de evidenciar as reflexões feitas ao longo da pesquisa, eles colaboram na organização e reorganização do próprio pensamento para, por fim, apresentá-lo de forma compreensível e sistematizada ao leitor.

Com a construção do sistema conceitual foi possível sistematizar as análises e reflexões desenvolvidas no decorrer dessa pesquisa, com vistas a elaboração de uma perspectiva que potencialize a aprendizagem geográfica na realização de trabalhos de campo na Educação Básica. Essa construção se baseia em referenciais teórico-

metodológicos tanto no âmbito dos trabalhos de campo para o ensino de Geografia, como no âmbito do seu desenvolvimento na pesquisa geográfica. Dessa forma, ao pesquisarmos sobre o trabalho de campo na pesquisa nos deparamos com a ênfase dada a potencialidade dessa metodologia em mediar teoria e prática, pesquisa e ensino, e a escala local e global. Da mesma forma, os trabalhos de campo no âmbito do ensino precisam valorizar esses diálogos, mas possuem referenciais que também destacam a necessidade de mediação entre o particular e o coletivo, entre componentes físico-naturais e sociais do espaço geográfico.

Ao objetivarmos o desenvolvimento de trabalhos de campo no âmbito escolar, estamos prevendo o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem em que o estudante é sujeito ativo na aquisição de novos conhecimentos e o professor é o mediador desse processo.

Esse processo de ensino e aprendizagem, mediado pelo professor, tem como base os conhecimentos didáticos e os conhecimentos dos conteúdos que são, por sua vez, construídos pelo docente ao longo da sua formação inicial e continuada, e, também da sua atuação profissional. Entretanto, esses conhecimentos devem ser mobilizados considerando a perspectiva dos conhecimentos didáticos do conteúdo. Além disso, devem assegurar o trabalho com o conceito de lugar como referência para se trabalhar os conteúdos geográficos, além de considerar a multi e interestescalaridade dos fenômenos, ou seja, favorecendo a análise e o diálogo entre as escalas local-global com vistas ao estudo da totalidade do espaço.

Ainda sobre o trabalho docente, acrescentamos que é necessário pensar no uso de diferentes linguagens, estratégias, metodologias e materiais, por exemplo, que sejam efetivos ao processo de ensino e aprendizagem escolar. A escolha adequada desses, auxilia e potencializa o processo de construção de conceitos por parte do estudante. Essa escolha, portanto, deve ser baseada no desenvolvimento de métodos de ensino específicos, voltados à construção de conhecimentos geográficos significativos.

Ao concebermos a perspectiva dos trabalhos de campo, como aula, embasada na Teoria Histórico Cultural, também destacamos o papel dos conteúdos de Geografia que devem ter caráter científico e sistemático, mas passíveis de serem compreendidos e internalizados pelos estudantes, visto que devem se caracterizar como temas socialmente relevantes para a vida dos estudantes e ter como objetivo a

formação do pensamento geográfico por parte do sujeito, visto que é finalidade do processo de ensino e aprendizagem na Geografia Escolar.

Para isso, destacamos em nossa perspectiva, a necessidade de se trabalhar a Geografia a partir da formação de conceitos, com base na relação entre os conhecimentos científicos e cotidianos. Esses processos, por sua vez, estão interligados a construção do desenvolvimento cognitivo da criança. E, por isso, é fundamental pensarmos os métodos de ensino, onde o método da Dupla estimulação não é o único, mas que possibilita o trabalho com a ZDI e a formação de conceitos a partir da resolução de problemas.

Dessa forma, a aprendizagem que visa a formação do pensamento geográfico, deve desenvolver a autonomia, a criticidade, e a criatividade do estudante; além de favorecer a construção de habilidades, atitudes e convicções que são fundamentais para alicerçar a maneira de pensar e agir no mundo em que vive; assim como a necessidade de se criar um espírito de coletividade e solidariedade entre os sujeitos participantes dos trabalhos de campo. Essas características também são responsáveis por motivarem os estudantes, tornando a aprendizagem mais participativa, significativa e prazerosa. Esse conjunto todo, por sua vez, contribui diretamente para transformação social do estudante e, com isso, para a construção e efetivação de sua própria cidadania.

Sendo assim, a seguir, apresentamos o sistema conceitual (Figura 39) que é resultado do processo de sistematização e síntese da nossa perspectiva de tese, embasada na teoria histórico-cultural vigotskiana. A figura apresenta, portanto, as dinâmicas dos conceitos que achamos fundamentais para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos trabalhos de campo na perspectiva de aula de Geografia, voltados para a Educação Básica.

A partir desse sistema conceitual, visamos manifestar a nossa perspectiva de aula de Geografia para o desenvolvimento dos trabalhos de campo na Educação Básica. Essa abordagem está embasada nas nossas reflexões teórico-metodológicas construídas até aqui sobre diferentes temas, como: desenvolvimento, aprendizagem, formação de conceitos, ensino de Geografia, trabalhos de campo para o ensino e para a pesquisa, formação e conhecimentos docentes, didática e outros temas que colaboraram para se conceber os trabalhos de campo como aula.

Assim, se para Libâneo (1994) a aula é todo momento que o professor organiza a fim de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, logo, o trabalho de campo é aula de Geografia. Entendemos a aula nesse sentido porque o desenvolvimento dos trabalhos de campo deve preocupar-se com as dinâmicas que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem e as suas fundamentações teórico-metodológicas. Além disso, destacamos as preocupações apontadas pelos grupos de pesquisadores que tratam sobre os trabalhos de campo no âmbito da pesquisa, as quais seriam as mediações teoria e prática, teoria e método, e a preocupação com a construção/desconstrução/reconstrução do objeto de investigação por meio da prática dos trabalhos de campo nas pesquisas acadêmicas em Geografia. Por isso, os trabalhos de campo, enquanto nosso entendimento de aula, precisam estar embasados nas teorias de aprendizagem, de educação e do ensino Geográfico, mas sem negligenciar contribuições de outras áreas geográficas.

Consideramos que o professor mobilize seus conhecimentos didáticos do conteúdo e siga alguns princípios referentes ao processo de ensino e aprendizagem de Geografia - apontados por Cavalcanti (1998, 2010, 2005), Couto (2006, 2010) - em suas aulas. Assim, será possível a construção de um pensamento geográfico embasado no desenvolvimento de uma aprendizagem alicerçada na construção de conceitos científicos em diálogo com os conceitos cotidianos dos estudantes, e utilizando o lugar como referência para o processo de ensino e aprendizagem escolar.

Os estudantes e professores são considerados, aqui, sujeitos ativos na construção de conhecimentos durante as aulas de Geografia e, mais especificamente, nos trabalhos de campo. Logo, os estudantes precisam fazer parte da elaboração e desenvolvimento dessa metodologia, visando um olhar crítico, ativo e participativo. Participar, nesse sentido, possibilita a construção de habilidades e atitudes que colaboram para a construção do espírito de coletividade, solidariedade e transformador da realidade em que ele vive. Essa falta de participação dos estudantes

ficou evidenciado nos capítulos anteriores, uma vez que poucas propostas previam a participação efetiva do estudante nas etapas dos trabalhos de campo.

É fundamental para a participação efetiva do estudante, que o professor mobilize um conjunto de conhecimentos didáticos do conteúdo, e tenha consciência do papel fundamental que desempenha, por exemplo, na hora de pensar nas complexidades das mediações escolares e sociais do estudante. Portanto, é necessário compreender que a mediação “é fundamental para o desenvolvimento do pensamento, dos processos intelectuais superiores, nos quais se encontra a capacidade de formação de conceitos” (CAVALCANTI, 2005, p. 195), e com isso, a formação do pensamento geográfico por parte do estudante.

Para isso, também é necessário o trabalho a partir da zona de desenvolvimento imediato da criança, visando o desenvolvimento da sua aprendizagem e de sua cognição. A maneira como essa mediação será realizada reflete diretamente sobre os conhecimentos epistemológicos e didáticos adquiridos pelo professor ao longo da sua formação que, por sua vez, irão refletir na escolha e no desenvolvimento das metodologias escolhidas, como é o caso dos trabalhos de campo.

Por entendermos que aula é toda situação com fins instrutivos e formativos que incitam as crianças e jovens a aprender, destacamos que a aula não se dá apenas em ambiente escolar, na sala de aula. A aprendizagem, conforme a concepção vigotskiana, também, dá-se em espaços fora da escola. Para tanto, ela precisa ser planejada e pensada para a ocorrência do processo ensino e aprendizagem, seja em sala de aula ou em campo, de forma a desenvolver nos estudantes as condições para que aprendam em qualquer ambiente.

Aliás, consideramos que qualquer ambiente é passível de se tornar espaço de ensino e aprendizagem, desde que o local seja adequado e esteja em consonância com os objetivos, conteúdos e métodos de ensino, assim como, adequadamente encaminhado por um conjunto de estratégias, metodologias, materiais, técnicas e/ou recursos que proporcionem a construção do pensamento geográfico e do desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

Assim como qualquer aula de Geografia, o trabalho de campo precisa articular conceitos, teorias e operacionalização de procedimentos metodológicos, tornando-se uma metodologia indispensável para a produção do conhecimento geográfico na Educação Básica e, também, no âmbito do ensino superior quando voltado à formação docente do professor de Geografia.

Portanto, concebemos a perspectiva de que o trabalho de campo seja aula, o que possibilita a superação da visão tradicional dessa metodologia, visto que aula é o momento em que o ensino se concretiza e que o professor desenvolve todos os recursos e metodologias preparados para aquele momento. Por isso, nos trabalhos de campo, o professor deve utilizar diferentes linguagens, recursos, estratégias e metodologias para desenvolver o que está proposto.

Assim, nessa tese, optamos pelos trabalhos de campo como metodologias que devem ser desenvolvidas através de um embasamento profundo dos métodos das ciências e dos métodos pedagógicos a fim de potencializar o processo de ensino e aprendizagem geográfico. Através dessa metodologia, podemos apontar para a construção de uma educação verdadeiramente crítica e emancipadora, capaz de formar cidadãos capazes de ler e transformar sua própria realidade.

Optamos, dessa forma, por uma abordagem que potencializa a construção do pensamento geográfico, considerando o desenvolvimento das funções mentais superiores através da aprendizagem escolar alicerçada no método vigotskiano. Nossa concepção dialoga com a nossa perspectiva de que construir uma educação emancipadora e de qualidade é um ato político. Para isso, é fundamental fazer uma Geografia que, por assim dizer, questione e confronte de maneira contínua as ideias pré-existentes e os respectivos *feedbacks* desses constantes confrontos. Em outras palavras, é necessário praticar um olhar dialético sobre o mundo em que vivemos e a Geografia com a qual trabalhamos.

Entretanto, reconhecemos os desafios que o docente enfrenta na busca em desenvolver uma prática crítica, participativa e, com isso, diferenciada em suas aulas, visto que a escola, enquanto instituição, está inserida em um contexto histórico de uma sociedade que a vê desvalorizada e pouco faz no âmbito das políticas públicas. Com isso, desvaloriza também o professor e o próprio processo de ensino e aprendizagem, principalmente quando se objetiva uma aprendizagem que visa a emancipação e a formação cidadã do estudante. Ao ser desvalorizado, o professor se desmotiva e faz valer da facilidade da reprodução passiva dos conteúdos que podem ser dados em sala de aula.

Entretanto, essas dificuldades não podem ser justificativas para o desenvolvimento de um ensino passivo, tradicional e sem embasamento teórico metodológico. É necessário transformar a realidade de um sistema de ensino reprodutivo e buscar ações transformadoras. Nessa tentativa, destacamos o papel da

universidade, que deve impulsionar e proporcionar diálogos de união com outras instituições de ensino, com ênfase nas escolas da Educação Básica, pois é dessa maneira – a partir do diálogo entre pesquisa e ensino - que acreditamos na possibilidade de facilitar e potencializar a construção de um ensino de qualidade para os jovens estudantes brasileiros.

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de construir essa tese, com o intuito de refletir acerca do trabalho de campo no ensino de Geografia, buscamos valorizar as investigações desenvolvidas sobre essa temática no âmbito da Geografia e de seu campo específico, o ensino de Geografia. No que circunscreve às investigações nesse campo, destacamos as reflexões desenvolvidas no ensino superior e na Educação Básica. Assim, para o êxito dessa investigação, utilizamos referenciais assentados em princípios específicos dessa metodologia na pesquisa e no ensino de Geografia.

Nosso objetivo, com esse amplo leque de compreensão sobre os trabalhos de campo, foi o de analisar e usufruir, num primeiro momento, de concepções que pudessem contribuir para pensarmos os trabalhos de campo em toda a sua potencialidade. Com isso, buscamos evidenciar as contribuições já realizadas acerca do trabalho de campo e refletir sobre os diferentes objetivos que, em cada espaço-tempo, eles tiveram e como isso impacta no desenvolvimento da aprendizagem em nível escolar quando desenvolvemos essa metodologia na Educação Básica.

Ao longo do tempo os trabalhos de campo foram desenvolvidos de diferentes maneiras no interior de várias ciências. Considerando que o conhecimento não é linear, mas que se faz a partir do diálogo realizado entre os diferentes campos do conhecimento, é importante conhecer e valorizar cada construção e contribuição que esse processo histórico trouxe consigo. Nesse diálogo, é importante também, renunciar a perspectivas tradicionais e ilustrativas que pouco contribuem para os objetivos da concepção que defendemos. Assim, a construção da primeira seção desta tese buscou valorizar os trabalhos de campo na pesquisa e no ensino de Geografia, e construir um panorama que nos apresentasse como essa metodologia vem sendo desenvolvida em nosso país.

Dessa maneira, com base no levantamento feito em teses e dissertações no campo do ensino de Geografia mostramos que, além da baixa produção sobre a temática - visto que de 835 pesquisas levantadas, apenas 24 produções tratavam sobre trabalhos de campo, e dentre elas 15 foram consideradas nessa pesquisa - existem fragilidades tanto nas concepções, quanto na tentativa de colocá-las em prática. Algumas produções buscaram investigar a construção de conhecimentos geográficos pelo estudante, especificamente, através dos trabalhos de campo, outros utilizam essa metodologia como caminho para trabalhar um conteúdo ou lugar

específico, o qual se configura, comumente, como o tema central da respectiva pesquisa. Verificamos ainda que existe uma percepção de que o trabalho de campo é por excelência interdisciplinar, todavia, o entendimento do que é interdisciplinaridade não é trabalhado de forma clara nas investigações, sugerindo que a interdisciplinaridade se caracteriza pela simples soma das disciplinas

Também ressaltamos que, dentre os trabalhos investigados, as análises recaem sobre a questão metodológica; seguida da compreensão da prática docente em relação ao desenvolvimento dos trabalhos de campo; da preocupação em analisar documentos curriculares e livros didáticos; e por fim das contribuições à aprendizagem geográfica. Destacamos que desses, poucos deram destaque à formação de conceitos para o processo de ensino e aprendizagem em Geografia e, apenas um apresenta uma nova perspectiva para o seu papel na consolidação do raciocínio geográfico por parte do estudante.

Essas produções, no entanto, trazem grandes contribuições no sentido de buscarem um ensino de qualidade, diversificado e assentado no trabalho coletivo, ao mesmo tempo em que deixam em evidência muitos desafios, tanto no âmbito teórico quanto no metodológico. Sobre esses desafios destacamos as incoerências conceituais, ao definir os trabalhos de campo como recursos ou linguagens; ao confundi-los com a concepção de Estudos do Meio; ao concebê-los como visitas ou como pesquisa de campo. Dessa forma, assentada em claros referenciais teórico-metodológicos, deixamos claro que em nossa concepção os trabalhos de campo se constituem numa metodologia de pesquisa e ensino e que deve ser trabalhada, na Educação Básica, na perspectiva de aula, com vistas ao desenvolvimento do pensamento geográfico do aluno.

O destaque dado ao debate sobre as nomenclaturas “trabalho de campo” e “metodologia” de ensino na presente tese se faz importante, visto que tem sido recorrente o uso de diferentes terminologias, conforme vimos nas seções 1, 3 e 4, ao dialogarmos com as concepções de trabalhos de campo apresentadas pelos professores que participam da presente investigação. Assim, esclarecemos que reconhecemos a importância dos vários tipos de recursos, estratégias, técnicas e linguagens que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem, porém, o trabalho de campo não se insere em nenhuma dessas modalidades, por se caracterizar como uma metodologia de pesquisa e ensino que, por sua vez, pode trabalhar com

diferentes recursos, estratégias, técnicas e linguagens durante o seu desenvolvimento.

Ressaltamos que os trabalhos de campo sempre estiveram presentes na produção do conhecimento geográfico, e que eles vêm se transformando ao longo do tempo, e se adaptando às várias perspectivas dessa ciência, que foram utilizadas pelos geógrafos ao longo da historicidade geográfica. Entretanto, cabe agora esclarecer, aperfeiçoar e retransformar os trabalhos de campo com vistas à construção do pensamento geográfico nas aulas de Geografia voltadas à Educação Básica. Porém, essa construção deverá, necessariamente, estar embasada no desenvolvimento de uma aprendizagem alicerçada na construção de conceitos.

Portanto, mais do que o uso de uma nomenclatura adequada, se faz necessário desenvolver os trabalhos de campo de maneira a atender essa definição, ou seja, estamos falando da perspectiva desta metodologia que visa a construção do conhecimento geográfico. A metodologia dos trabalhos de campo, na perspectiva de aula, é uma maneira de pensar, de interpretar e analisar essa metodologia, objetivando esclarecer a sua capacidade em potencializar o desenvolvimento de um conjunto de dinâmicas do processo de ensino e aprendizagem, necessárias à uma aula de Geografia qualquer, seja em sala ou em ambiente externo à escola.

Já ao analisarmos o contexto dos participantes da pesquisa e de suas propostas metodológicas para o desenvolvimento de trabalhos de campo na Geografia Escolar, destacamos que o grupo de professores se dividiu, de forma clara, em dois subgrupos: de um lado os professores com maior experiência em sala de aula (com cerca de 10 anos); e de outro os três professores que possuem menor tempo de atuação (há cerca de 3 anos). Com o andamento da pesquisa, percebemos que os dois professores que valorizaram de forma mais significativa a participação do estudante, foram os professores com mais experiência da Educação Básica, o que parece destacar os saberes da experiência desses profissionais.

Entretanto, verificamos, a partir das atividades realizadas com os professores, que o conhecimento do conteúdo se constituiu em fator decisivo para a escolha da maioria dos temas e conteúdos propostos por eles para a realização de trabalhos de campo. Ao menos quatro dos cinco docentes escolheram temas referentes às suas pesquisas de mestrado ou doutorado, ou de grupos de estudos aos quais são membros na UFG, ou seja, existiu um peso significativo dos conhecimentos da matéria na escolha do tema.

Ademais, fora os conteúdos considerados factuais e aqueles considerados conceituais, não existiu um esclarecimento, em todas as propostas, de como se dariam o desenvolvimento dos conteúdos atitudinais e comportamentais com vistas a formação da autonomia, de valores, atitudes e comportamentos por parte do aluno. Consideramos que esses conteúdos são necessários para a construção de convicções cidadãs e da valorização do outro, com vistas a formação de um estudante que considere o coletivo sem deixar de valorizar o particular. Esse aspecto é bastante destacado no que se refere à potencialidade dos trabalhos de campo como metodologia que favorece ao professor a mediação desses conteúdos, conforme o levantamento na primeira seção dessa tese e dos referenciais sobre os conteúdos geográficos.

Além do conteúdo, também destacamos o bom entendimento das etapas dos trabalhos de campo, ou seja, da importância de abordá-lo a partir de elementos que envolvam o antes, o durante e o depois do campo, ou seja, respectivamente, o pré-campo, o campo e o pós-campo. Esse último é momento em que as sínteses se constituem como a principal referência da aprendizagem. Entretanto, não foram todos os professores que deixaram claro como se daria a participação dos alunos, o uso de diferentes metodologias, recursos e linguagens bem como seus papéis na formação de conhecimentos geográficos. Logo, apesar da utilização desses materiais didáticos, consideramos que o seu uso não foi da forma mais significativa, e, conforme, nossos referenciais sobre a formação de conceitos, é fundamental o trabalho com mais de um estímulo sensorial e do uso da palavra (conceito). Dessa maneira, as atividades educativas são potencializadas quando existe o trabalho com mais de um recurso, linguagem ou metodologia, que visem a aprendizagem do conteúdo. Nos trabalhos de campo podemos, por exemplo, utilizar de maquetes, caderno de campo, fotografias, mapas, perfis topográficos, textos, jogos, criação de vídeos, cartazes, desenho, entre outras estratégias com vista a potencialização da aprendizagem geográfica.

A escolha pelos lugares, onde foram propostos o desenvolvimento dos trabalhos de campo pelos professores, ficou igualmente clara devido as potencialidades que esses lugares tinham em trabalhar a temática proposta. Isto porque, a maioria dos pontos escolhidos, são lugares cotidianos do aluno e próximos à escola, a exemplo da praça de skate, do posto de saúde, do curso d'água e do supermercado que estão nos arredores da instituição de ensino.

Da mesma forma, se destaca as potencialidades dos temas escolhidos devido a sua relevância social, entretanto, algumas das propostas focavam ora nos componentes sociais - como o trabalho com a acessibilidade no espaço urbano - sem o aprofundamento dos componentes físico-naturais que interferem nessa paisagem urbana; ora com destaque aos componentes físico-naturais - Agricultura e Agroecologia - sem o aprofundamento das problemáticas sociais, mesmo que uma das etapas do trabalho de campo fosse em uma fazenda agroecológica, que é um lugar que potencializa o trabalho com vários aspectos da vida social dos agricultores e do seu modo de trabalhar a terra, por exemplo. Nestes casos, não significa que não objetivou-se que os alunos desenvolvessem uma aprendizagem em relação a esses componentes, mas que não houve uma ênfase nesses aspectos nem nos sistemas conceituais e nem nas falas dos professores, o que, talvez, signifique que essa interação entre os componentes não esteja fortalecida na atuação docente e, conforme já apontado, o tratamento dessas temáticas precisa ser crítico, pressupondo a articulação entre natureza e sociedade, e o entendimento de que o conceito de natureza é uma construção social e histórica.

Ainda sobre as dinâmicas necessárias para o desenvolvimento dos trabalhos de campo na Geografia Escolar, destacamos a importância de se trabalhar com as múltiplas escalas, sendo elas a local, regional e global, de forma a não as considerar como espaços estanques ou hierarquizados, mas de compreendê-las durante a análise de um dado fenômeno, já que existem várias relações e entrelaçamentos entre elas. Sendo, portanto, papel do geógrafo o de “destrinchar este confuso ‘novo’” (HAESBERT, 2006, p. 114), e de valorizar - na análise do fenômeno geográfico, - o contexto multi e interestelar.

Outro destaque que damos se refere aos desafios que os professores enfrentam ao desenvolverem os trabalhos de campo em suas aulas. No levantamento da seção 1, as dificuldades estavam no âmbito da infraestrutura, apoio financeiro, apoio da escola, de colegas, possibilidade de transporte, desinteresse dos estudantes, falta de tempo, inexperiência e insegurança do professor. Os desafios dos professores participantes se apresentaram nesse mesmo sentido, ou seja, são de ordem estrutural, de ordem pessoal e/ou social, mas também de ordem teórico-metodológica. Nessa última, destacamos a preocupação expressada nas falas dos participantes em realizar um bom planejamento, saber quais são os objetivos da metodologia, o papel do estudante e, também, o deles enquanto professores. É, também, nesse sentido

que ressaltamos a importância da construção de conhecimentos didáticos do conteúdo e, também, da relevância do tempo de atuação. Em outras palavras, a formação no que se refere aos saberes docentes fez diferença no desenvolvimento de trabalhos de campo mais participativos e investigativos.

Por fim, apesar de apontarmos que os dois professores mais experientes valorizaram mais, em relação aos demais, a participação do estudante, não consideramos essa participação como a mais efetiva em todos os momentos, no que se refere às potencialidades que o trabalho de campo oferece ao desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Por isso, nos deparamos com propostas onde, em boa parte das etapas, os estudantes se tornaram apenas observadores e, às vezes, no máximo pesquisam e analisam situações já elaboradas/pensadas pelo professor. Poucos foram os momentos de protagonismo dos estudantes. Acreditamos na potencialidade da participação efetiva desses sujeitos, onde serão capazes de decidirem de forma autônoma ou de colaborarem efetivamente nos passos da investigação.

Conforme nosso sistema conceitual, existem uma série de objetivos, conteúdos, métodos e relações que são necessárias para o desenvolvimento de trabalhos de campo na perspectiva de aula. Em relação à escolha do conteúdo, por exemplo, destacamos que na seção 1 poucos foram os trabalhos levantados que tinham como foco algum tema ou conteúdo para o ensino de Geografia; assim como, nas justificativas sobre a escolha do tema dos professores participantes dessa pesquisa, a importância do conteúdo não se destacou, mas sim a experiência profissional em relação àquele conteúdo. Isso não quer dizer que os temas escolhidos não são socialmente relevantes, de fato são. Destaca-se o fato de que na justificativa, para o desenvolvimento dessas atividades, não aparecer de forma mais clara o tripé objetivo-conteúdo-método, já que o seu entendimento é importante para a elaboração de propostas efetivas, no que se refere à construção de conceitos geográficos.

Logo, a minha compreensão de aula dos trabalhos de campo significa compreendê-lo como momento de aula mesmo em ambiente externo à escola, visto que as concepções presentes para o desenvolvimento de uma aula precisam fazer parte dos trabalhos de campo. Essas concepções são sistematizadas no sistema conceitual com destaque à participação do aluno no seu processo de ensino e aprendizagem; a compreensão de que os conteúdos não podem ser trabalhados como conceitos prontos na etapa de campo; nem tão pouco o trabalho de campo pode ser

visto como momento de comprovação do que é dado em sala de aula; que exista a valorização do lugar e dos conceitos cotidianos dos alunos; que é fundamental a formação de conceitos em prol do pensamento geográfico; da mobilização de conhecimentos didáticos do conteúdo necessários à mediação de um processo de ensino e aprendizagem significativo ao sujeito; o trabalho com temas socialmente relevantes e valorizando também dos conteúdos atitudinais e comportamentais; o trabalho crítico dos componentes físico-naturais do espaço geográfico; a mediação entre teoria e prática; entre o particular e coletivo; entre o local e global, através do entendimento da multi e da interestalaridade; a importância de compreender a relação entre objetivo-conteúdo-método no processo de ensino e aprendizagem geográfico; entre outras concepções voltadas a formação autônoma, crítica e criativa do estudante com vistas a sua transformação social.

Assim, sem o objetivo de findar as discussões, mas apontar uma direção significativa, indicamos a importância de concebermos os trabalhos de campo como aula de Geografia na Educação Básica que, ao estar assentada na teoria histórico-cultural, nos permite superá-los como momento de comprovação do que é dado em sala de aula, e transformá-los em momento voltado a formação do pensamento geográfico pelo estudante que é, por sua vez, sujeito ativo desse processo.

Referências:

ALENTEJANO, Paulo R. R. & ROCHA-LEÃO, Otávio M. **Trabalho de campo: uma ferramenta essencial para os geógrafos ou um instrumento banalizado?**

Boletim Paulista de Geografia / Seção São Paulo - Associação dos Geógrafos Brasileiros. - nº 84 - São Paulo: AGB, 2006. p.51-68.

ANDRÉ, Marli. O papel mediador da pesquisa no ensino da didática. In: ANDRÉ, M. e OLIVEIRA, M. R. (orgs.) **Alternativas do ensino da didática**. Campinas: Papirus, 1997, p. 19- 36.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. **“Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural**. Tese

(Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Psicologia – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP) – São Paulo, 2011.

ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque; VALADÃO, Roberto Célio. PROFESSOR DE GEOGRAFIA: ENTRE O ESTUDO DO FENÔMENO E A INTERPRETAÇÃO DA ESPACIALIDADE DO FENÔMENO. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias sociales*, nº 494(03), 2014.

ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque; VALADÃO, Roberto Célio. **Abordagem do conteúdo “relevo” na Educação Básica**. In: (org.) CAVALCANTI, Lana de Souza. Temas da Geografia na escola básica. – 1ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 45-64

BAITZ, Ricardo. **Pesquisador Implicado**. Boletim Paulista de Geografia / Seção São Paulo - Associação dos Geógrafos Brasileiros. - nº 84 - São Paulo: AGB, 2006. p.25-50.

BORGES, Mavistelma Teixeira Carvalho. **A construção de conceitos no Ensino de Geografia por meio do trabalho de campo em bacia hidrográfica**. 2018.

Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Geografia** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998. 156 p.

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

CALLAI, Helena Copetti. O conhecimento geográfico e a formação do professor de geografia. *Revista Geográfica de América Central*, Número Especial EGAL, Año 2011a.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia Escolar – e os Conteúdos da Geografia. *Revista Virtual Geografía, Cultura y Educación*. nº 1, 2011b.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; MORAES, Loçandra Borges de. **Formação de Professores: conteúdos no ensino de Geografia**. Goiânia: NEPEG, 2010. p.15-37.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o Mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cad. Cedes**. Campinas, vol. 25. n. 66. p. 227-247. maio/ago. 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Alfa Comunicações: Goiânia, 2020.

CAMARGO, José Carlos Godoy; REIS JUNIOR, Dante Flávio da Costa. **A Filosofia (neo)positivista e a geografia quantitativa**. In.: (Org) VITTE, Antonio Carlos. Contribuições à História e à Epistemologia da Geografia. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. (p.83-99)

CAPEL, Horacio. **Humboldt y la teoria de la Tierra**. In.: CAPEL, Horacio. Filosofia y ciência em La Geografia contemporânea. Uma introducción a La Geografia. Barcelona: Barcanova, 1981a.

CAPEL, Horacio. **Ritter: la naturaleza y la historia**. In.: CAPEL, Horacio. Filosofia y ciência em La Geografia contemporânea. Uma introducción a La Geografia. Barcelona: Barcanova, 1981b.

CASTELLAR, Sônia. Maria Vanzella. O ensino das temáticas físico-naturais e a formação inicial de professores. In.: (Org) MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; ALVES, Adriana Olivia; ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira. **Contribuições da Geografia Física para o ensino de Geografia** – Goiânia: C&A Alfa Comunicações, 2018.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas**. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. p. 1-16.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **PENSAR PELA GEOGRAFIA: ENSINO E RELEVÂNCIA SOCIAL**. 1. ed. GOIÂNIA: C&A ALFA COMUNICAÇÃO, 2019. v. 1. 232p.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Metrópole em foco no ensino de Geografia: o que/para quem ensinar? In: Flávia Maria de Assis Paula, Lana de Souza Cavalcanti, Vanilton Camilo de Souza. (Org.). **Ensino de Geografia e metrópole**. 1ed.Goiânia: Gráfica e editora américa, 2014, v. 1, p. 27-41.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Ensinar Geografia para a autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico**. Revista da ANPEGE, v.7, n. 1, número especial, p. 193-203, out. 2011. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6563>>. Acesso em: 19 jan. 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1998. - (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

CAVALCANTI, Lana de Souza. COTIDIANO, MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DE CONCEITOS: UMA CONTRIBUIÇÃO DE VYGOTSKY AO ENSINO DE GEOGRAFIA. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005 185. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 19 jan. 2019.

COMPIANI, M., CARNEIRO, C.D.R. Os papéis didáticos das excursões geológicas. **Enseñanza de las Ciencias de la Tierra**, 1993.

COUTO, Marcos Antônio Campos. Pensar por conceitos Geográficos. In: CASTELLAR, Sonia (org.) **Educação geográfica: teoria e práticas docentes**. - 2.ed., 2ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2010. - (Novas abordagens. GEOUSP; v.5)

COUTO, Marcos Antônio Campos. A visibilidade do invisível: Conceitos e organização do ensino de Geografia. Revista Tamoios. v. 2, n. 2, 2006. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/612> >. Acesso: 19 jan. 2019.

COUTO, Marcos Antônio. As formas-conteúdo do ensinar e do aprender em geografia. In: 12 Encuentro de Geógrafos de América Latina, 2009, Montevideo. EGAL 2009 - Programa on-line. Montevideo: Universidad de la República., 2009.

COUTO, Marcos Antônio Campos. Práticas educativas na Geografia que se ensina na escola pública brasileira. In.: VII Congresso Brasileiro de Geógrafos. Anais do VII CBG - V Educação. - Vitória/ES, 2014. Disponível em: <<http://www.cbg2014.agb.org.br/site/anaiscomplementares?AREA=5#M>>. Acesso em: 19. jan 2019.

DE LA FUENTE, Adriano Rodrigues de Souza. **O trabalho de campo em geografia: múltiplas dimensões espaciais e a escolarização de pessoas surdas**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Geografia, 2012.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. 8ª.ed – Campinas, São Paulo: Autores associados, 2007. (Coleção educação contemporânea)

DEMO, Pedro. **Pesquisa: Princípio Científico e Educativo**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FERREIRA, Vinicius Cavalcanti. **A construção do raciocínio geográfico – reflexões de um professor pesquisador sobre o trabalho de campo**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação Professores, 2017.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. Quadros Geográficos: **uma forma de ver, uma forma de pensar**. – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

GROSSMAN Pamela L.; WILSON Suzzane M.; SHULMAN, Lee S. **Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza**. Revista de currículum y formación del profesorado, 9, 2, pp. 1-25, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART2.pdf>>. Acesso em: 03 de set. 2018.

GUIMARÃES, Iara. **Ensino de Geografia, mídia e produção de sentidos**. Terra Livre – Geografia e ensino, Presidente Prudente, v.1, n. 28, p. 45-46, jan-jun. 2007. Disponível em: <https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/222/206>. Acesso em: 11 mar. 2019.

HAESBAERT, Rogério. **Território alternativos**. 2. Ed. – São Paulo: Contexto, 2006.

HUMBOLDT, Alexander Von. **Cosmos, ensayo de una descripción física Del mundo...** In.: (org) MENDONZA, Josefina Gómez; JIMÉNEZ, Julio Muñoz; CANTERO, Nicolás Ortega. **El pensamiento geográfico**. Madrid: Alianza, 1979.

KAYSER, Bernard. O geógrafo e a pesquisa de campo. Boletim paulista de geografia, v. 84, p. 93-104, 2006

KLUG, André Quandt; DAL MOLIN, Adriana, DIAS, Liz Cristiane. **Ensinar pela Pesquisa: A Educação Geográfica e o papel do Professor-Pesquisador**. Revista de Ensino de Geografia, Uberlândia, v. 6, n. 11, p. 65-78, jul./dez. 2015. ISSN 2179-4510 . Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/>. Acessado em 03. Mar. 2019.

LACOSTE, Yves. **A pesquisa e o trabalho de campo: um problema político para os pesquisadores, estudantes e cidadãos**. Boletim Paulista de Geografia / Seção São Paulo - Associação dos Geógrafos Brasileiros. - nº 84 - São Paulo: AGB, 2006. p.77-92

LIBÂNEO. José Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Teoria histórico-cultural e metodologia de ensino: para aprender a pensar geograficamente**. In: 12º ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA – EGAL, 2009. Disponível em: <http://www.observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Ensenanzadelageografia/Metodologiaparalaensenanza/101.pdf>. Acessado em: set. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623646132>. Acesso em: 17 nov. 2021.

MARCELO, C. Pesquisa sobre Formação de Professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 9. ANPED, 1998. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE09/RBDE09_06_CARLOS_MARCELO.pdf

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

MENDONÇA, Francisco. **Geografia Física: Geografia Humana?** Coleção Repensando a Geografia. 8. Ed., 3 reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **A gênese da Geografia Moderna**. São Paulo: Hucitec, 1989. (p. 15-26)

MORAES, Jerusa Vilhena de Moraes; CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Metodologias ativas para o ensino de Geografia: um estudo centrado em jogos. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias** Vol. 17, Nº 2, 422-436, 2018.

MORAIS, Eliana Marta B. de. **As temáticas físico-naturais na Geografia escolar**. Tese (doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Departamento de Geografia da USP, 2011.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; LIMA, Cláudia Valéria de. O trabalho de campo e ensino de Geografia: proposições metodológicas para o ensino dos componentes físico-naturais do espaço na Geografia. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; ALVES, Adriana Olivia; ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira (orgs.). **Contribuições da Geografia Física para o ensino de Geografia**. Goiânia: C&A Alfa Comunicações, p. 101-120, 2018.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. **VYGOTSKY E A CONSTRUÇÃO DE SISTEMAS CONCEITUAIS – CONTRIBUIÇÕES PARA A GEOGRAFIA ESCOLAR**. In: (org.) CAVALCANTI, L. de S; PIRES, M. M. Geografia Escolar – diálogos com Vigotski. C&A Alfa Comunicação, 2022. p. 75-92.

MOREIRA, Ruy. O que é geografia? São Paulo: Brasiliense, 2009.

MOREIRA, Ruy. Pensar e Ser em Geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. 1ed., 1 reimpressão. - Rio de Janeiro: Contexto, 2007.

NÉRICI, Imídio Giuseppe. **Metodologia do ensino: uma introdução**. 2. ed. S.P. Atlas. 1986.

NUCEF, Núcleo de Pesquisa sobre Currículo, Ensino e Formação de Professores de Geografia da Universidade Federal de Goiás. Levantamento de Teses e Dissertação, na área da Geografia, de Programas de Pós-graduação no Brasil, 2015.

NúcleoGea, Núcleo de Estudos e Pesquisas em Geografia, Ensino e Ambiente. Levantamento de Teses e Dissertação, na área da Geografia, de Programas de Pós-graduação no Brasil, 2018.

OLIVEIRA, Christian Dennys Monteiro De; ASSIS, Raimundo Jucier Sousa de. **Travessias da aula em 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.

OTTO, Camylla Silva. **Rede Hidrográfica: a abordagem de um componente físico-natural no Ensino de Geografia**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia, 2020

Periódicos CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Levantamento de artigos sobre trabalho de campo e ensino de Geografia em periódicos brasileiros, 2018.

PIRES DO RIO, Gisela A. **Trabalho de Campo na (Re)construção da Pesquisa Geográfica: Reflexões Sobre um Tradicional Instrumento de Investigação**. Espaço Aberto, PPGG - UFRJ, V. 1, N.1, p. 07-19, 2011.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **O conceito de Estudo do Meio transforma-se... em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes**. IN: (org) VESENTINI, José Willian. O Ensino de Geografia no século XXI. Campinas/SP: Papirus, 2013. 7 ed. (p. 254 -259)

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **Interdisciplinaridade: Aproximações e Fazeres**. Terra Livre, [S. l.], v. 1, n. 14, p. 100–124, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/376>. Acesso em: 3 nov. 2022.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **O desafio ambiental**. Coleção Os porquês da desordem mundial. Mestres explicam a globalização. (org) Emir Sader. – 6ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2016.

PUREZA, Marcelo Gaudêncio Brito Pureza; CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. **Ensinar Geografia através da construção de conceitos**. Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia Políticas, Linguagens e Trajetórias Universidade Estadual de Campinas, 29 de junho a 4 de julho de 2019.

RADTKE, Domitila Theil. **Estudo do Meio: uma herança da Geografia Anarquista e da Pedagogia Libertária - contribuições de Francesc Ferrer i Guàrdia e Élisée Reclus**. Dissertação (Mestrado). Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas - Pelotas/RS, 2017.

RICHTER, Denis. **A CARTOGRAFIA ESCOLAR NA FORMAÇÃO INICIAL DA PEDAGOGIA**. Anais do XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

RITTER, Karl. **La organización del espacio em la superficie del globo y su función em el desarrollo histórico**. In: (Org) MENDONZA, Josefina Gómes. Jiménez, Julio Muñoz. CANTERO, Nicolás Ortega. El pensamiento geográfico. Madrid: Alianza, 1979.

RIVERO, A. A Pesquisa na Formação Inicial do Professorado: Contribuições a partir de uma Perspectiva Socioconstrutivista e investigativa. In: CASTELLAR, S.M.V. & MUNHOZ, G.B. (orgs.). **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020

SACRAMENTO, Ana Cláudia; SOUZA, Carla Juscélia de Oliveira. O trabalho de campo para a formação e atuação docente na Educação Básica: realidade e desafios. In.: (Org) MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; ALVES, Adriana Olivia; ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira. **Contribuições da Geografia Física para o ensino de Geografia** – Goiânia: C&A Alfa Comunicações, 2018.

SALES, M. A. Ensino pela Pesquisa: uma atitude necessária à formação do professor de Geografia. In: XVI Encontro de Geografias da América Latina, 2005, São Paulo. XVI EGAL, 2005. v. 1.

SANTOS, Leovan Alves dos. **Ensinar Geografia pela Pesquisa: possibilidades de construção do pensamento espacial pelos estudantes.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais (Iesa) , Programa de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia, 2015.

SANTOS, Luline Silva Carvalho. **Pensamento Geográfico: o desafio da formação inicial e Geografia.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais (IESA), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia, 2020.

SANTOS, Kátia Aparecida; AZEVEDO, Alessandra B. **METODOLOGIA PARTICIPATIVA TECENDO UMA REDE SOLIDÁRIA.** In: Inovação, gestão e sustentabilidade/ Organizadora Jaqueline Fonseca Rodrigues. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019.

SANTOS, Milton (1926-2001). **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção.** – 4ª.ed. 5.reimpressão - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar.** São Paulo: Edusp, 2005.

SERPA, Ângelo. **O trabalho de campo em geografia: uma abordagem teórico-metodológica.** Boletim Paulista de Geografia / Seção São Paulo - Associação dos Geógrafos Brasileiros. - nº 84 - São Paulo: AGB, 2006. p.7-24.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p. 1-22, primavera 1987. Tradução de Leda Beck e revisão técnica de Paula Louzано. In: Cadernos cenpec. São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297> Acessado em: 03 de set. 2018.

SILVA, Eunice Isaias da. **A Linguagem dos Quadrinhos na Mediação do Ensino de Geografia: Charges e Tiras de Quadrinhos no Estudo de Cidade.** Tese

(Doutorado) - Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás, 2010. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4446>. Acesso em: 11 mar. 2019.

SOUSA NETO, Manuel Fernandes de. **Geografia nos trópicos: história dos naufragos de uma jangada de pedras?** Terra Livre São Paulo n. 17 p. 119-138 2º semestre/2001. Disponível em: <http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/343/325> Acessado em: 25. Fev. 2019.

SOUZA, Salate Eduardo de. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar.** In: I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: "Infância e Práticas Educativas". Arq Mudi. 2007; 11(Supl.2). Disponível em: <http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2015-II/slides/Rec%20Didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202015-II.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2019.

SOUZA, Vanilton Camilo de. **O processo de construção do conhecimento geográfico na formação inicial de professores.** 2009. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. **Pesquisa de Campo em Geografia.** GEOgraphia, 4(7), 64-68, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2002.v4i7.a13423>

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. **Geografia física e geomorfologia: uma releitura** / Dirce Maria Antunes Suertegaray – Porto Alegre: Compasso Lugar Cultura, 2018.

SURMACZ, Elaine C. Soares, ANDRADE, Leila de. **Estratégias de Ensino em Geografia.** Editora: UNICENTRO/PR, 2015. Acesso em 04 mar. 2019. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/handle/123456789/855>

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação** - São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. - São Paulo: Martins Fontes, 2000. - (Psicologia e pedagogia)

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia Pedagógica.** Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. – 3ª.ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. - (Coleção textos de Psicologia)

VIGOTSKI, Lev Semesnovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Vigotski, Lev Semesnovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria da Pena Villalobos - 14ªed – São Paulo: Ícone, 2016. p.103-118 (Coleção Educação Crítica)

VIGOTSKI, Lev Semesnovich. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, Lev, Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. (Org.) Michael Cole; Vera John-Steiner; Sylvia Scribner; Ellen Souberman. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. - 7^a.ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2007. - (Psicologia e Pedagogia).

WINKIN, Yves. **A nova comunicação: Da teoria ao trabalho de campo**. Organização e apresentação de Etienne Samain; [tradução Roberto Leal Ferreira]. - Campinas, SP: Papirus, 1998.

ANEXOS

ANEXO 1: Autorização da Secretaria de Educação de Goiânia



PREFEITURA
DE GOIÂNIA

Secretaria Municipal de Educação e Esporte

TERMO DE ANUÊNCIA Nº 006/2019 – DIRPED

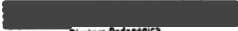
A Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia declara estar de acordo com a execução do Projeto de Pesquisa *O trabalho de campo, pesquisa e ensino: apontamentos para a construção de conhecimentos da Geografia escolar*, da doutoranda Domitila Theil Radtke, sob a orientação da Profa. Dra. Eliana Marta Barbosa de Moraes.

O trabalho visa compreender os fatores que são necessários à atuação docente no desenvolvimento de trabalhos de campo na Geografia Escolar, visando o desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Compreendendo a importância do trabalho a ser realizado e considerando o respeito pela dignidade humana, especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos, bem como o engajamento ético, que é inerente ao desenvolvimento científico e tecnológico, conforme previsto na Resolução Nº 466, de 2012, e requerendo o compromisso do pesquisador responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, será permitido o seu acesso nas unidades escolares da Rede Municipal de Educação de Goiânia.

Goiânia, 7 de março de 2019.

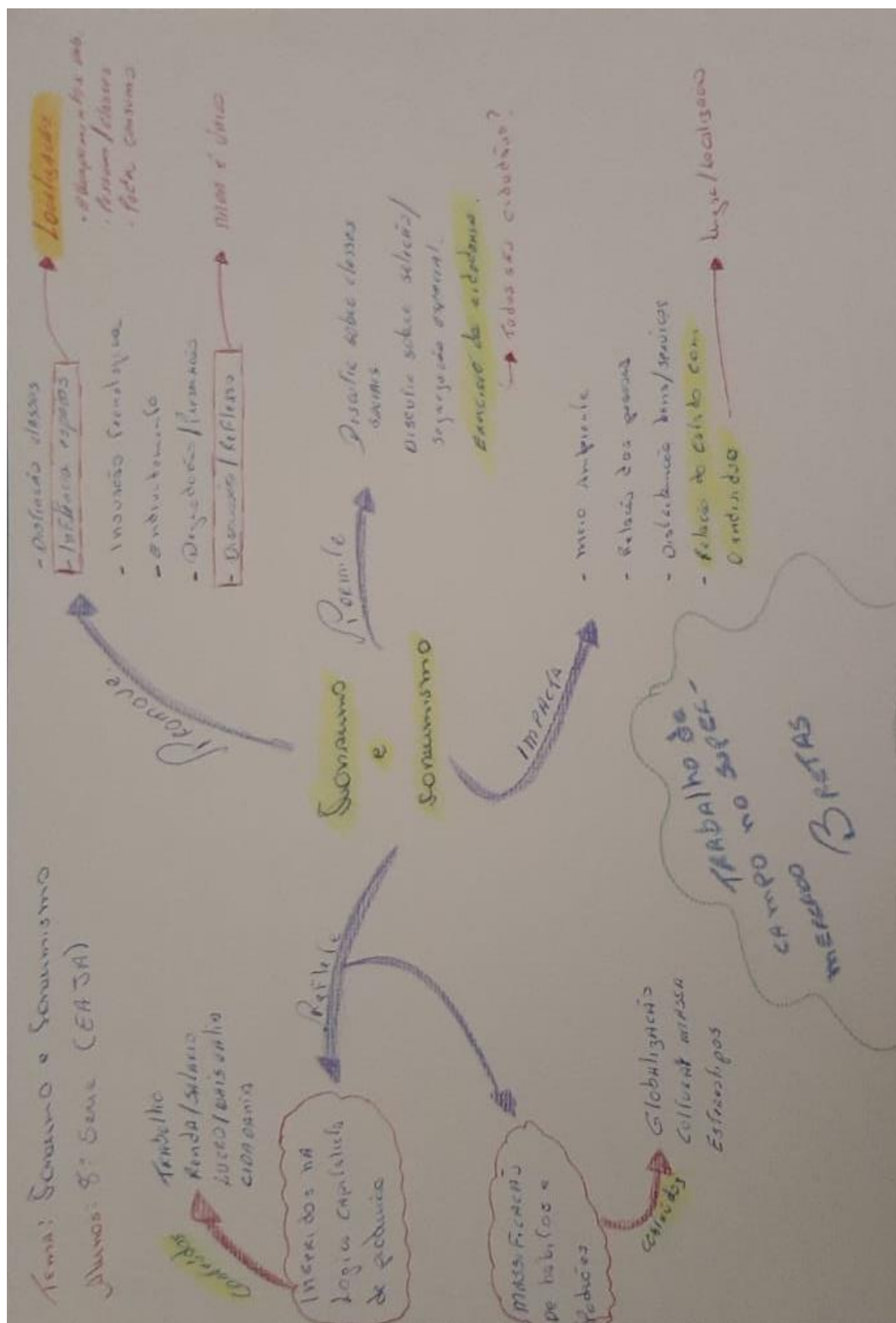

Diretora Pedagógica


Diretora Pedagógica
Secretaria Mun. de Educação e Esporte
Decreto Nº 2523, de 11 de dezembro de 2016

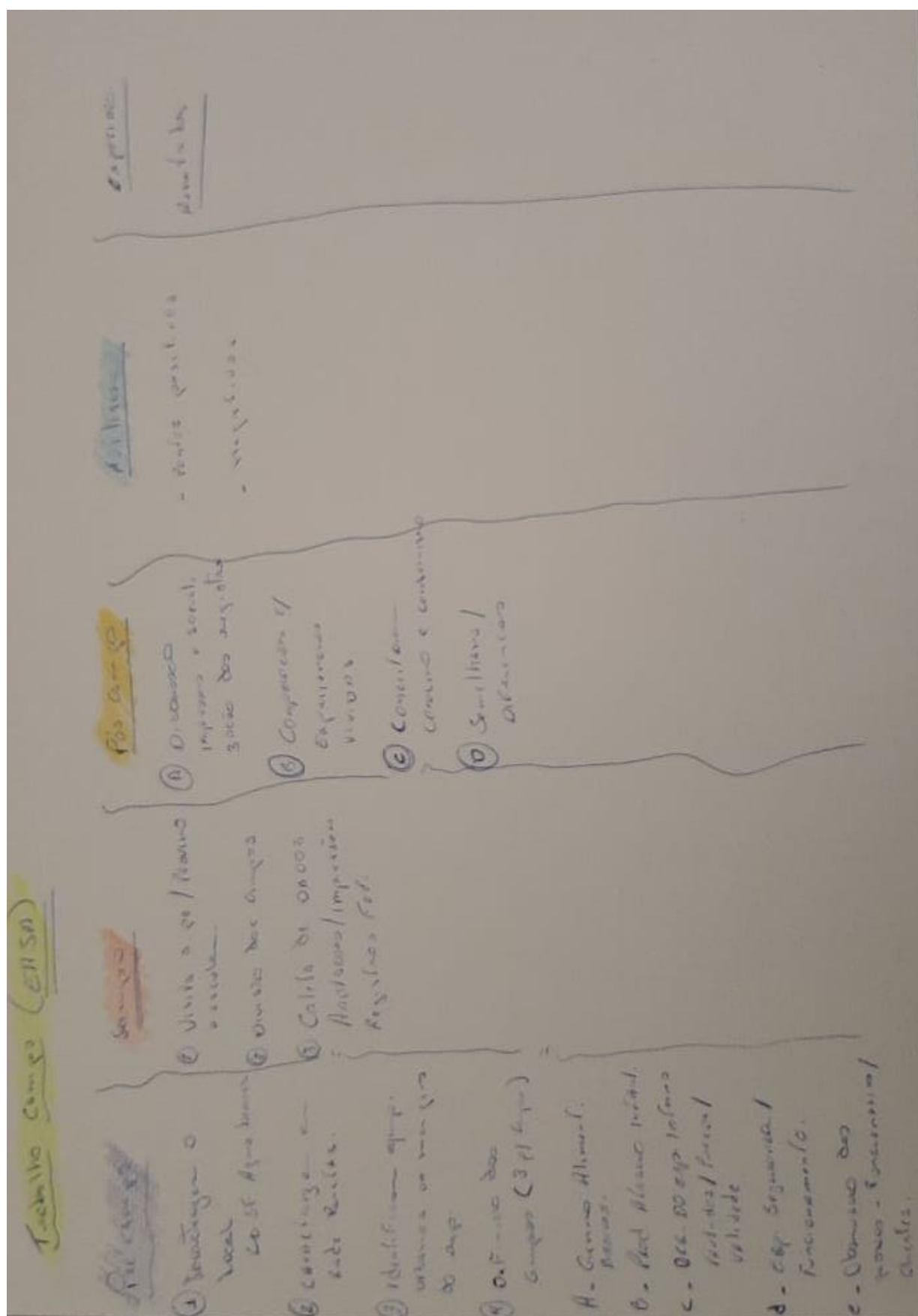
www.goiania.go.gov.br



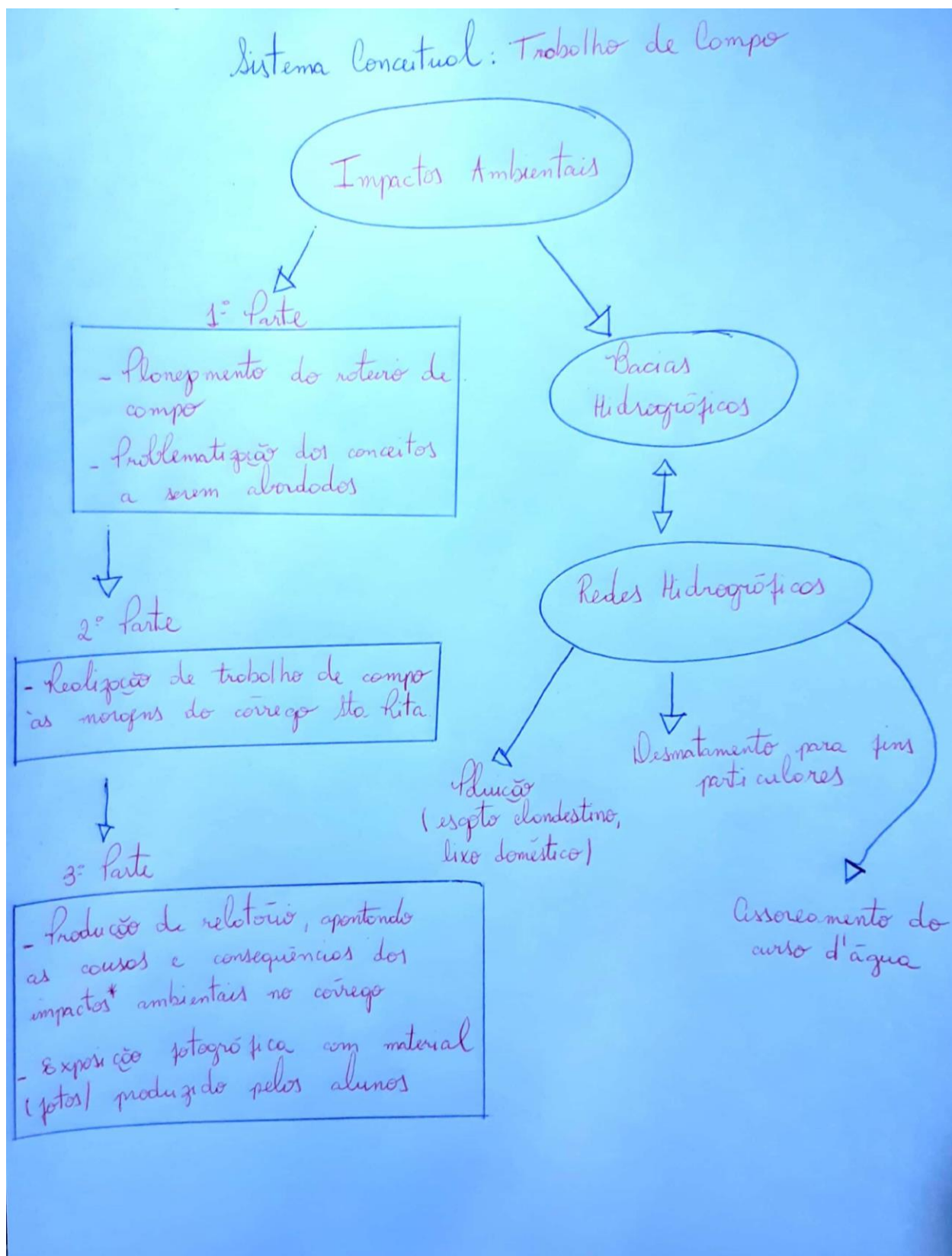
ANEXO 2: Sistema conceitual original do PROF 4 sobre o tema do trabalho de campo



ANEXO 3: Sistema conceitual original do PROF 4 o desenvolvimento do trabalho de campo



ANEXO 4: Sistema conceitual original do PROF 3 sobre o tema e o desenvolvimento do trabalho de campo



APÊNDICES

APÊNDICE A

Quadro 7: Teses e dissertações produzidas por outros Programas de Pós-Graduação (BDTD) e produções não disponíveis para *download* (CAPES), sobre a temática de trabalhos de campo na área de ensino de Geografia no Brasil (1972-2020).

	Autor	Título da produção	Ano	Modalidade	Banco de Dados
16	SCORTEGAGNA, Adalberto	TRABALHOS DE CAMPO NAS DISCIPLINAS DE GEOLOGIA INTRODUTÓRIA: CURSOS DE GEOGRAFIA NO ESTADO DO PARANÁ	2001	Mestrado	BDTD
17	JUSTIN, Rosangela	TRABALHOS DE CAMPO NA DISCIPLINA GEOGRAFIA - UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO BÁSICA EM PONTA GROSSA (PR)	2010	Mestrado	BDTD
18	ZANCHETTA, Juliana de Fátima	POTENCIALIDADES DO TRABALHO DE CAMPO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: REFLEXÕES PARA UMA EXPERIÊNCIA EM ESCOLA PÚBLICA	2016	Mestrado	BDTD
19	ROETHIG, Camila	PERCEPÇÕES DE PROFESSORES INICIANTE DE GEOGRAFIA SOBRE O TRABALHO DE CAMPO NA ESCOLA: UM ESTUDO DE CASO	2016	Mestrado	BDTD
20	SALLES, Cristiano Ottoni Teatini	TRABALHO DE CAMPO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DA GEOGRAFIA: IDENTIFICANDO A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	2016	Mestrado	BDTD
21	SANSOLO, Davis Gruber	A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO DE CAMPO NO ENSINO DE GEOGRAFIA E PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	1996	Mestrado	CAPES Não disponível
22	OLIVEIRA, Janete Regina de	O TRABALHO DE CAMPO E O ENSINO DE GEOGRAFIA	2005	Mestrado	CAPES Não disponível
23	JUNQUEIRA, Adalto Reis M.	TRABALHO DE CAMPO: IMPORTANTE RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO PARA O ENSINO MÉDIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - MINHAS EXPERIÊNCIAS	2003	Mestrado	CAPES Não disponível
24	LIMA, Maria Goretti Cabral de	METODOLOGIA DE TRABALHO DE CAMPO EM PAISAGEM FLUVIAL E SUA APLICAÇÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA	2018	Doutorado	CAPES Não disponível

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações CAPES (2020); Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Elaboração: Radtke (2020).

APÊNDICE B

ROTEIRO PARA LEVANTAMENTO E ANÁLISE DAS TESES E DISSERTAÇÕES - CAPES

Abaixo o passo a passo para baixar as teses e dissertações do banco de dados SUCUPIRA, da CAPES:

1. Acessar o “catálogo de teses e dissertações CAPES” no link:
<http://catalogodeteses.capes.gov.br/>
2. Clicar em “Painel de informações quantitativas (teses e dissertações):
http://visaoanalitica.capes.gov.br/SASLogon/csrf?target=http://visaoanalitica.capes.gov.br/SASVisualAnalyticsViewer/VisualAnalyticsViewer_quest.jsp
3. Escolha o conjunto de categorias de pesquisa que irá utilizar: Região, UF, Área de avaliação, IES, Programa, Ano, Área do conhecimento, orientador.
4. Para essa pesquisa foi utilizada a opção “Área do conhecimento, IES e Programa”, objetivando fazer a pesquisa de forma mais ampla possível (todos anos, todos os programas, todas as teses, todas dissertações do banco de dados existente);
5. Na nova janela escolha: Ciências Humanas na aba “Grande área de conhecimento”; e Geografia na aba “Área de conhecimento”; deixe em branco as demais opções;
6. Clique duas vezes no número total de produções, que aparece logo abaixo da Coluna “TOTAL”;
7. Quando abrir a nova janela, clique em mais opções (três pontinhos no canto superior direito);
8. Clique em “Exportar dados”;
9. Clique em “selecionar tudo” nas colunas; e clique em “dados detalhados”, se for a opção do pesquisador; após, clique em “ok”;

Após esse passo a passo, uma planilha com as publicações será baixada em seu navegador. Com ela, é possível realizar qualquer tipo de busca através dos descritores (palavras) escolhidas. Nessa pesquisa, utilizou-se os descritores: trabalho de campo e trabalhos de campo.

Após buscar os descritores na coluna “título”, é interessante fazer um quadro (quadro 1 da tese) com as publicações encontradas e suas informações mais importantes (autor, título, ano).

Com as publicações identificadas, o próximo passo é ler os títulos, palavras-chave, resumo e sumário, por exemplo. Com essa análise prévia é possível fazer o primeiro recorte. As publicações que não se enquadravam na pesquisa podem ser descartadas da análise (Apêndice 1 da tese) por motivos diversos.

Com o recorte feito, é hora de aprofundar a leitura e produzir um roteiro de questionamentos que irá guiar a análise dos dados. Outros questionamentos poderão ser inseridos no decorrer das leituras;

O roteiro de perguntas usadas para análise das teses e dissertações levantadas nessa pesquisa foi:

- Em que âmbito (ensino básico e/ou ensino superior) ele é desenvolvido?
- Quais são os sujeitos participantes (professores e/ou estudantes) da pesquisa?
- Qual é o objetivo dos trabalhos levantados?
- Qual é o objetivo em relação ao desenvolvimento dos trabalhos de campo na pesquisa?
- Quais são os avanços e/ou dificuldades apontadas por essas pesquisas?
- Os trabalhos de campo foram realizados de forma disciplinar ou interdisciplinar?
- Quais são as denominações utilizadas nessas pesquisas para tratar os trabalhos de campo?

As duas últimas perguntas são exemplos de questionamentos que surgiram ao longo da análise das produções.

APÊNDICE C
ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO

Dados Gerais

Nome: _____

Sexo: () masculino () feminino

Idade: _____

Telefone: _____ / _____ (Fixo)

E-mail: _____

Dados Profissionais

Local de Trabalho: _____

Carga horária semanal na Escola: _____

Carga horária semanal geral (caso trabalhe em outros locais): _____

Dias da semana e horários disponíveis na Escola para as entrevistas: _____

Quantos anos de trabalho da rede pública de ensino? _____

Quantos anos ministrando Geografia? _____

Dados Acadêmicos

Qual a Instituição de formação da Licenciatura em Geografia? _____

Ano de Conclusão: _____

Tema do Trabalho de Conclusão de Curso: _____

Outra Graduação (se existir) na área de _____

_____ Ano: _____ Instituição: _____

Tema do Trabalho de Conclusão de Curso: _____

Especialização (se existir) _____

_____ Ano: _____ Instituição: _____

Tema do Trabalho de Conclusão da Especialização: _____

Mestrado (se existir) na área de _____

_____ Ano: _____ Instituição: _____

Dissertação: _____

Doutorado (se existir) na área de _____

_____ Ano: _____ Instituição: _____

Tese: _____

APÊNDICE D
ROTEIRO DE ENTREVISTAS

1. Para você o que é Geografia?
2. Por que escolheu a profissão de docente em Geografia?
3. O que você entende por trabalho de campo?
4. Como você vê a relação entre a Geografia e o trabalho de campo?
5. Você já participou de trabalhos de campo na sua formação inicial de Geografia?
 6. Se sim, quantas vezes?
 7. Em quais disciplinas?
 8. Eles contribuíram para a construção de conhecimento? Quais?
 9. Estes trabalhos de campo eram voltados para a formação enquanto professores, ou apenas para aprendizagem de conteúdo da disciplina?
10. Você acredita que saiu do curso de Geografia preparado para realizar trabalhos de campo em suas aulas? Explique.
11. O que você acha de utilizar os trabalhos de campo para o ensino de Geografia na Educação Básica?
12. O que você acha que é necessário para a realização dos trabalhos de campo nas aulas de Geografia na Educação Básica?
13. Você realiza trabalhos de campo em suas aulas?
 14. Se sim, por quê?
 15. Onde?
 16. Para trabalhar que conteúdos?
 17. De que maneira trabalha estes conteúdos durante o trabalho de campo?
 18. Qual o seu papel nesse desenvolvimento? E dos alunos?
 19. Se não, por quê?
20. Existe algum conteúdo da Geografia que você tenha mais dificuldade em trabalhar (nas aulas ou nos trabalhos de campo)? Explique.
21. Que temas/conteúdos da Geografia você acha possível (facilidade) trabalhar (nas aulas ou nos trabalhos de campo)? Explique.
22. Tem alguma observação, algum complemento sobre a temática que gostaria de falar.