

**UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL  
DO OESTE DO PARANÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CCH  
Campus de Francisco Beltrão – PR**

**FRANCIELI REGINA CAUS**

**O EMPREGO DO TRABALHO DE CAMPO NO ENSINO DE  
GEOGRAFIA DAS ESCOLAS DO NÚCLEO REGIONAL DE  
EDUCAÇÃO DE FRANCISCO BELTRÃO - PR**

**Francisco Beltrão – PR  
2015**

**UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL  
DO OESTE DO PARANÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CCH  
Campus de Francisco Beltrão – PR**

**FRANCIELI REGINA CAUS**

**O EMPREGO DO TRABALHO DE CAMPO NO ENSINO DE  
GEOGRAFIA DAS ESCOLAS DO NÚCLEO REGIONAL DE  
EDUCAÇÃO DE FRANCISCO BELTRÃO - PR**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção de grau de Mestre no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Francisco Beltrão/PR.

**Área de concentração:** Produção do Espaço e Meio Ambiente.

**Linha de pesquisa:** Educação e Ensino de Geografia.

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rosana Cristina Biral Leme.

**Francisco Beltrão – PR  
2015**

Catálogo na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas - UNIOESTE – Campus Francisco Beltrão

Caus, Francieli Regina

C374e O emprego do trabalho de campo no ensino de geografia das escolas do Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão - PR. / Francieli Regina Caus. – Francisco Beltrão, 2015.  
203 f.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rosana Cristina Biral Leme.

Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão.

1. Geografia - Estudo e ensino. 2. Formação - Professores.  
3. Educação - Currículos. I. Leme, Rosana Cristina Biral. II. Título.

CDD 20. ed.– 910.7

Sandra Regina Mendonça CRB – 9/1090

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – NÍVEL DE MESTRADO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

O EMPREGO DO TRABALHO DE CAMPO NO ENSINO DE  
GEOGRAFIA DAS ESCOLAS DO NÚCLEO REGIONAL DE  
EDUCAÇÃO DE FRANCISCO BELTRÃO-PR

**Autora:** Francieli Regina Caus

**Orientadora:** Profa. Dra. Rosana Cristina Biral Leme

Este exemplar corresponde à redação final da  
Dissertação defendida por Francieli Regina Caus e  
aprovada pela comissão julgadora.

Data: 12 / 05 / 2015

Francieli Regina Caus  
Francieli Regina Caus

Comissão Julgadora:

R. Biral Leme  
Profa. Dra. Rosana Cristina Biral Leme (UNIOESTE – F.B)

Luciano Zanetti  
Prof. Dr. Luciano Zanetti Pessoa Candioto (UNIOESTE –  
F.B)

Mafalda Nesi  
Profa. Dra. Mafalda Nesi Francischett (UNIOESTE – F.B)

Claudian Sanches Lopes  
Prof. Dr. Claudivan Sanches Lopes (UEM)

Francisco Beltrão - PR  
2015

**Dedico à**  
**Valdir, meu pai.**  
**Liane, minha mãe.**  
**Francisqueli e Bruno, meus irmãos.**

## Agradecimentos

*As pessoas não se tornam especiais pela maneira de ser ou agir, mas sim pela profundidade com que atingem os nossos sentimentos!*

*(Raphael Quintas)*

A conclusão desta pesquisa muito mais que um trabalho pronto, foi também a amostra que muitas dificuldades podem ser superadas, desde que sejamos persistentes. Sempre acreditei que seria possível chegar aqui, por isso aqui está a soma de muitos dias de estudo e a colaboração de muitas pessoas. Destas, várias tive a oportunidade de conhecer durante esta caminhada, enquanto outras embora já conhecesse, tive durante este período oportunidade de fortalecer laços de amizade e cumplicidade, dos quais serei eternamente grata:

- à minha orientadora, Professora Rosana que com seu carinho, atenção e dedicação me acompanhou durante este período, possibilitando a conclusão desta pesquisa;
- à meu Pai Valdir pelo companheirismo nesta caminhada percorrendo junto comigo todos os locais da minha pesquisa;
- à minha mãe Liane, que sofreu as minhas dores e preocupações, que me ensinou a sempre acreditar e seguir em frente;
- aos meus irmãos Francisqueli e Bruno, que juntos somamos forças para seguir em frente;
- aos presidentes da Câmara de Vereadores Alcenir (em 2013) e Silvio (em 2014), por todas as vezes que precisei me ausentar de meu trabalho para frequentar as aulas, realizar pesquisa a campo e para as orientações;
- à minha colega de trabalho e grande amiga Franciane, com quem pude compartilhar diariamente o andamento da pesquisa, a qual sempre me deu

força e ânimo para prosseguir;

- aos colegas de turma, pelas amizades, discussões, rodas de conversas e companheirismo tanto durante as aulas, e pelos inesquecíveis trabalhos de campo.
- aos professores da Unioeste e ao Professor Sergio Claudino de Portugal que ministraram as disciplinas que serviram de apoio e suporte teórico para a realização deste trabalho;
- à coordenação do Mestrado, Professora Marga e a Andreia pela dedicação e paciência;
- aos meus colegas de trabalho pelo carinho e compreensão;
- à Carolina do Núcleo Regional de Educação pelo seu empenho em ajudar a contactar os professores para a realização da pesquisa;
- aos professores e alunos das escolas estaduais que prontamente contribuíram para a pesquisa;
- à Professora Nídia Pontuschka que gentilmente me recebeu na USP para entrevistá-la;
- aos professores Luiz Carlos e Luciano do curso de Geografia da Unioeste por aceitarem participar da pesquisa, oportunidade em que pude entrevistá-los;
- aos alunos do 4º ano de Geografia da Unioeste de 2014, também pela contribuição no fornecimento de elementos para a pesquisa;
- à Francisqueli e ao Luiz Sidney que se disponibilizaram a elaborar os mapas necessários para esta Dissertação;
- às valiosas contribuições dos Professores Luciano Candiotto e Fabricio Bauab durante o processo de qualificação;
- aos meus amigos Jocimara, Josiane, Igor, Luiz, Elaine e Domingos que, de alguma forma, me ajudaram durante esta caminhada.

A todos o meu mais sincero, muito obrigada!

A gente pensa uma coisa, acaba escrevendo outra e o leitor entende uma terceira coisa... e, enquanto se passa tudo isso, a coisa propriamente dita começa a desconfiar que não foi propriamente dita.

Mario Quintana

## RESUMO

### **O EMPREGO DO TRABALHO DE CAMPO NO ENSINO DE GEOGRAFIA DAS ESCOLAS DO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE FRANCISCO BELTRÃO - PR**

As discussões que permeiam o Ensino de Geografia são amplas e compostas de inúmeras variáveis técnico-científicas, econômicas, políticas e culturais exigindo dos interlocutores significativo discernimento. Neste contexto, a presente pesquisa propõe analisar a importância dos Trabalhos de Campo enquanto metodologia para o Ensino de Geografia. Face disso buscou-se, junto aos professores que lecionam esta disciplina na Rede Estadual de Ensino do Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão (NRE –FB) e aos alunos que frequentam o terceiro ano do Ensino Médio, elementos que pudessem auxiliar na identificação da utilização e valorização desta metodologia no processo de ensino-aprendizagem. Por meio da coleta, sistematização e análise de dados reunidos via questionários e entrevistas aos professores e alunos, requeria-se compreender se os Trabalhos de Campo são adotados efetivamente enquanto metodologia de ensino para a Geografia como subsídio na construção do conhecimento Geográfico, bem como sua capilaridade junto ao universo estudado, uma vez que seu uso é previsto e orientado pelas Diretrizes Curriculares do estado do Paraná. As etapas para a elaboração e estruturação da pesquisa foram constituídas de levantamento bibliográfico sobre o papel do Trabalho de Campo para o Ensino de Geografia e do levantamento de dados primários, dentre os quais elaboração execução e análise de questionário para: cento e sessenta e sete professores de Geografia das Escolas do NRE -FB; para duzentos e oitenta e um alunos que frequentam o 3º ano do Ensino Médio (no ano de 2014) e, para dezoito formandos da graduação de Geografia (turma do 4º ano da Licenciatura da UNIOESTE, 2014). Estes dados foram complementados por informações advindas de entrevistas obtidas junto aos quarenta e um professores das escolas pertencentes ao NRE - FB que declararam realizar Trabalho de Campo em suas aulas e de entrevistas com três professores que trabalham com formação de professores de Geografia (UNIOESTE, USP). Diante disso, constatou-se que no Ensino Fundamental e Médio das escolas pertencentes ao NRE – FB, os Trabalhos de Campo são pouco realizados. São diversas as causas apontadas para esta baixa adesão à metodologia por parte dos professores, dentre as quais destaca-se problemas de ordem burocrática, financeira e curricular. A pesquisa corrobora o reconhecimento do potencial que a metodologia de Trabalhos de Campo possui para o ensino por parte dos professores pesquisados, outrossim, o conhecimento não é acompanhado da efetiva aquiescência à metodologia, mostrando-se mais determinante neste quesito, a formação acadêmica, ou seja, a presença desta metodologia na base de sua formação docente.

**Palavras-chave:** Metodologia de ensino; Trabalho de Campo, Formação docente.

## ABSTRACT

### THE JOB OF WORK IN THE FIELD OF GEOGRAPHY TEACHING AT SCHOOLS OF THE REGIONAL EDUCATION CORE IN BELTRÃO FRANCISCO - PR

The discussions that permeate the Geography Teaching are vast and composed of numerous technical and scientific variables, economic, political and cultural partners requiring significant judgment. In this context, the present study aims to analyze the importance of field work as a methodology for Geography Teaching. In this light, it was searched, within teachers who teach this course at the Education state system of the Regional Education Core in Francisco Beltrão (NRE-FB) and for students in the third year of high school, elements that could help to identify the use and recovery of this methodology in the teaching-learning process. Through gathering, organization and data analysis gathered via questionnaires and interviews with teachers and students, there is a need of understanding if the field work are effectively adopted as a teaching methodology for Geography as an aid in the construction of geographic knowledge as well as their permeate through the universe studied, since its use is planned and guided by the Curriculum Guidelines of Paraná State. The steps for the development and structuring of the research were composed by; bibliographic close about the importance of the Field Work in Geography Teaching and primary data collection. This data consists in the preparation and execution questionnaire analysis for: one hundred sixty-seven teachers Geography Schools of NRE -FB; for two hundred eighty-one students in the 3rd year of high school (in 2014) and for eighteen graduates students of Geography (4th year of Graduates at UNIOESTE, 2014). These data were supplemented by information arising from interviews obtained from the forty-one teachers from schools belonging to the NRE – FB, who declared conduct field work in their classes and interviews with three teachers working with training of geography teachers (UNIOESTE, USP ). Therefore, it was found that in primary and secondary education schools belonging to the NRE - FB, the field work are little made. There are several reasons for this low adherence to methodology by teachers, among the which stands out problems of bureaucratic, financial and curricular order. The research supports the recognition of the potential of Fieldwork methodology has for teaching by the teachers surveyed, likewise, knowledge is not accompanied by effective compliance methodology, being more decisive in this regard, the academic education, or is, the presence of this methodology on the basis of -your teacher education.

**Keywords:** Teaching methodology; Field Work, Teacher Training.

## **LISTA DE SIGLAS**

CANGO – Colônia Agrícola Nacional General Osório

CE – Colégio Estadual

DCEs – Diretrizes Curriculares Estaduais

EE – Escola Estadual

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FACIBEL – Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão

FEUSP – Faculdade de Educação Da USP

IAPAR – Instituto Agrônômico do Paraná

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IDH-E – Índice de Desenvolvimento Humano – Educação

IDH-M – Índice de Desenvolvimento Humano – Município

IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social

MEC – Ministério da Educação

NRE – Núcleo Regional de Educação

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional

PPP – Projeto Político Pedagógico

PSS – Processo Seletivo Simplificado

PTD – Plano de Trabalho Docente

QPM – Quadro Próprio do Magistério

SEED – Secretaria Estadual de Educação

UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNAR – Centro Universitário de Araras, Ariquemes

UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste

UNICS – Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná

UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande Do Sul

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste Do Paraná

UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

USP – Universidade de São Paulo

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01: Quantidade de Trabalhos de Campo realizados pelos alunos do 4º ano de Geografia durante a graduação.....	112
GRÁFICO 02: Lugares em que os alunos de graduação visitaram em Trabalho de Campo durante a graduação.....	114
GRÁFICO 03: Área de formação dos professores de Geografia do NRE de Francisco Beltrão.....	122
GRÁFICO 04: Instituição de formação dos professores de Geografia do NRE de Francisco Beltrão.....	123
GRÁFICO 05: Carga horária semanal dos professores de Geografia do NRE de Francisco Beltrão.....	125
GRÁFICO 06: Tempo de carreira dos professores de Geografia do NRE de Francisco Beltrão.....	126
GRÁFICO 07: Natureza da contratação dos professores de Geografia do NRE de Francisco Beltrão.....	127
GRÁFICO 08: Carga horária dos professores que não realizam Trabalho de Campo.....	129
GRÁFICO 09: Tempo de carreira dos professores que não realizam Trabalho de Campo.....	130
GRÁFICO 10: Vínculo de contratação dos professores que não realizam Trabalho de Campo.....	130
GRÁFICO 11: Vínculo da contratação dos professores que realizam Trabalho de Campo.....	134
GRÁFICO 12: Carga horária semanal dos professores que realizam Trabalho de Campo.....	134
GRÁFICO 13: Tempo de carreira dos professores que realizam Trabalho de Campo.....	135

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01: Mapa de Localização do NRE de Francisco Beltrão.....	34
FIGURA 02: Mapa da distribuição das Escolas Estaduais por Município no NRE de Francisco Beltrão.....	38
FIGURA 03: Conceitos utilizados na realização de estudos sobre a formação do Espaço Geográfico.....	71
FIGURA 04: Mapa conceitual do Espaço Geográfico.....	75
FIGURA 05: Mapa de Localização dos Municípios que pertencem ao NRE de Francisco Beltrão.....	120
FIGURA 06: Mapa de Localização dos Municípios de acordo com o número de professores que responderam aos questionários.....	121
FIGURA 07: Mapa de identificação dos Municípios que possuem professor que realiza Trabalho de Campo.....	133
FIGURA 08: Mapa da Localização do Município de Flor da Serra do Sul – PR.....	153
FIGURA 09: Mapa da Localização do Município de Manfrinópolis – PR.....	158
FIGURA 10: Mapa da Localização do Município de Ampére – PR.....	162
FIGURA 11: Mapa da Localização do Município de Bom Jesus do Sul – PR.....	166
FIGURA 12: Mapa da Localização do Município de Santo Antônio do Sudoeste – PR..	168
FIGURA 13: Mapa da Localização do Município de Francisco Beltrão – PR.....	173

## LISTA DE TABELAS

TABELA 01: Escolas da Realização da pesquisa com os alunos do 3º ano do Ensino Médio.....	25
TABELA 02: Distribuição das Escolas do NRE de Francisco Beltrão (Ensino Fundamental - anos finais e Ensino Médio).....	35
TABELA 03: Características socioeconômicas dos Municípios do NRE de Francisco Beltrão.....	39
TABELA 04: Perfil dos Professores QPM com PDE que não adotam o Trabalho de Campo como prática metodológica.....	131
TABELA 05: Perfil dos professores QPM com PDE que adotam Trabalho de Campo como prática metodológica.....	136
TABELA 06: Exemplos de Trabalhos de Campo realizados pelos professores.....	151
TABELA 07: Panorama geral dos Trabalhos de Campo a partir dos alunos do 3º ano do Ensino Médio.....	176
TABELA 08: Síntese dos questionários aos alunos do 4º ano de licenciatura em Geografia da Unioeste.....	201

## LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A: Questionário aos professores de Geografia do NRE de Francisco Beltrão.....	194
APÊNDICE B: Roteiro de entrevista para professores de Geografia da Rede Estadual de Ensino.....	197
APÊNDICE C: Questionário para os alunos do 3º ano do Ensino Médio das Escolas Estaduais do NRE de Francisco Beltrão.....	198
APÊNDICE D: Questionário aos alunos do 4º ano de Geografia da Unioeste.....	199
APÊNDICE E: TABELA 08: Síntese dos questionários aos alunos do 4º ano de Licenciatura em Geografia da Unioeste.....	201

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>1 – METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>22</b>
1.1 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS INDUTIVOS QUANTITATIVOS.....	23
1.1.1 Questionários.....	23
1.1.2 Questionários com os alunos do Ensino Médio.....	24
1.1.3 Questionários com os alunos da Graduação em Geografia.....	25
1.2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS INDUTIVOS QUALITATIVOS.....	26
1.2.1 Entrevistas com professores da Rede Estadual.....	26
1.2.2 Entrevista com professores do Ensino Superior quanto a importância da prática de Trabalho de Campo para o ensino da Geografia .....	27
1.2.3 Análise dos trabalhos de campo realizados em algumas escolas do NRE.....	28
<b>2 – CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE PESQUISA.....</b>	<b>29</b>
2.1 – O SUDOESTE DO PARANÁ.....	29
2.2 – CARACTERIZAÇÃO DO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE FRANCISCO BELTRÃO.....	32
2.2.1 - O Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão.....	33
<b>3 - A IMPORTÂNCIA DA OBSERVAÇÃO COMO FUNDAMENTO METODOLÓGICO NA CONSTRUÇÃO DA CIÊNCIA GEOGRÁFICA.....</b>	<b>42</b>
3.1 – PREFACIANDO A DISCUSSÃO DE MÉTODO NA GEOGRAFIA.....	42
3.2 - A FORMAÇÃO DA GEOGRAFIA ENQUANTO CIÊNCIA.....	45
3.2.1 – A Geografia a partir de Humboldt.....	47
3.2.2 - A Natureza e a Paisagem na concepção de Alexander von Humboldt.....	49
3.3 PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DAS CORRENTES GEOGRÁFICAS MATRICIAIS: GEOGRAFIA TRADICIONAL, NOVA GEOGRAFIA E GEOGRAFIA CRÍTICA.....	53
<b>4- O HISTÓRICO DO ENSINO DE GEOGRAFIA .....</b>	<b>58</b>
4.1 - A CONSTITUIÇÃO DA GEOGRAFIA ESCOLAR: DO POTENCIAL INERENTE À “CAMUFLAGEM” DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO.....	61
4.2 - DO CAMUFLADO E DESINTERESSANTE AO CONHECIMENTO CONSTRUÍDO NO COTIDIANO: O USO DO ESTUDO DO MEIO NO ENSINO DE GEOGRAFIA.....	63
4.2.1 – As diversas nuances do estudo do Espaço Geográfico por meio de pesquisa <i>in loco</i> .....	70
4.3 – O USO DE CONCEITOS PARA A GEOGRAFIA.....	74
4.3.1 - A abordagem de Natureza dentro da Geografia.....	76
4.3.2 - Conceito de Espaço Geográfico.....	80
4.3.2.1 - O Conceito de Paisagem.....	81
4.3.2.2 - Conceito de Lugar.....	84
<b>5 - A APLICAÇÃO DA OBSERVAÇÃO <i>IN LOCO</i> NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO ESCOLAR.....</b>	<b>87</b>
5.1 - DIRECIONAMENTOS IMPORTANTES PARA A PRÁTICA DO ESTUDO DO MEIO.....	88
5.2 - O TRABALHO DE CAMPO COMO SUBSÍDIO AO CONHECIMENTO CONSTRUÍDO PELO ALUNO E À AUTONOMIA DO PROFESSOR.....	92

<b>6 – OS FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS QUE PAUTAM AS DIRETRIZES CURRICULARES NO ESTADO DO PARANÁ.....</b>	<b>97</b>
6.1 - ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS PARA OS PROFESSORES.....	102
6.2 - O QUE AS DCES FALAM SOBRE OS CONCEITOS GEOGRÁFICOS.....	103
6.2.1 - Espaço Geográfico enquanto uma categoria de análise.....	104
a) Natureza.....	105
b) Paisagem.....	105
c) Lugar.....	105
6.3 - ESTÍMULO DAS DCES AO USO DO TRABALHO DE CAMPO E ESTUDO DO MEIO: AS AULAS DE CAMPO .....	106
<b>7 – ANÁLISE DO USO DA METODOLOGIA DE TRABALHO DE CAMPO NAS AULAS DE GEOGRAFIA DO NRE DE FRANCISCO BELTRÃO.....</b>	<b>109</b>
7.1 – ANÁLISE DA IMPORTÂNCIA DO TRABALHO DE CAMPO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.....	109
7.2 – ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS AOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA DO NRE DE FRANCISCO BELTRÃO.....	120
7.3 – CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES AMOSTRADOS NA PESQUISA.....	122
7.4 – O PERFIL DOS PROFESSORES QUE NÃO FAZEM TRABALHO DE CAMPO.....	129
7.5 – PROFESSORES QUE REALIZAM TRABALHO DE CAMPO.....	132
7.6 – ENTREVISTA COM OS PROFESSORES QUE REALIZAM TRABALHO DE CAMPO.....	140
7.7 – DO OUTRO LADO: O QUE OS ALUNOS SABEM SOBRE TRABALHO DE CAMPO.....	152
7.7.1 – Colégio Estadual Barão do Rio Branco – Flor da Serra do Sul-PR.....	152
7.7.2 – Colégio Estadual São Cristóvão – Manfrinópolis-PR.....	158
7.7.3 – Colégios Estaduais Cecília Meireles e Nereu Perondi – Ampére-PR.....	161
7.7.4 – Colégio Estadual Bom Jesus – Bom Jesus do Sul-PR.....	165
7.7.5 – Colégios Estaduais Humberto de Campos e Antônio Schibel – Santo Antônio do Sudoeste-PR.....	168
7.7.6 – Colégio Agrícola – Francisco Beltrão-PR.....	173
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>178</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>186</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>194</b>

## INTRODUÇÃO

A discussão a respeito da organização do espaço mobiliza pesquisadores mesmo antes desta preocupação tornar-se interesse de análise erudita no século XVIII quando fez-se conhecimento sistematizado. O debate constituído desde então, acerca de seu objeto, clareza metodológica e construção de corpo conceitual caracteriza ininterrupta porfia que, encontra concordância na prática da observação enquanto uma importante base metodológica que fundamenta esta ciência (CAVALCANTI e VIADANA, 2010).

Por extensa e complexa que seja a episteme da Geografia, é irrefutável a contribuição que a prática da observação, intrínseca a metodologia do Trabalho de Campo, possui nesta construção. Outrossim, o emprego deste procedimento tem sido cada vez menos constante dentre a Geografia Escolar.

Ressalta-se que foi através dos ideais iluministas do século XVIII que a educação teve expansão para massas populares, visto que até então, constituía-se como privilégio da elite. Este segmento social construía os conhecimentos geográficos por meio de expedições e viagens patrocinadas por interesses, via de regra, pautados em visões imperialistas de conquista e exploração de novas áreas (GOMES, 2011).

Concomitante e subalternamente a expansão do sistema capitalista no Brasil propaga-se a educação para as massas populares. Ressalta-se que foi após esta expansão que a Geografia surge como disciplina nos bancos escolares, anteriormente a este evento, a educação era controlada pelas congregações jesuíticas (ROCHA, 2000).

A Geografia praticada nas escolas brasileiras durante o período Imperial caracterizava-se por não ser exercida por professores com formação específica, guardar grande distância da realidade dos alunos, bem como manter aspecto descritivo e mnemônico, forte influência da escola francesa.

Mesmo com a expansão da Geografia como disciplina escolar que ocorreu no final do século XIX esta não vem para ensinar o conhecimento geopolítico e estratégico dominado pelo estado e os militares, sua função é camuflada, e a Geografia ensinada serve aos ideais nacionalistas, sem aplicação crítica. Isso segundo Lacoste (2010) deriva de um desdobramento da própria Geografia, ou seja, a Geografia dos estados maiores e a Geografia dos professores, sendo esta última que será ensinada nos bancos escolares.

A Geografia vai para as escolas com o objetivo de formar homens patriotas e obedientes ao seu governo. Esta organização da disciplina influencia até hoje a forma como

ela é ensinada nas escolas. O que, em várias instâncias, desestimula o aluno a interessar-se pelo conteúdo ensinado.

Neste sentido, há algumas possibilidades de tentar aproximar os alunos dos conteúdos trabalhados, apresentando-os como conhecimentos existentes e passíveis de apreensão prática. Uma forma de apreensão possibilitada pelo método inerente a pesquisa geográfica é a realização de aulas com Trabalhos de Campo.

O Trabalho de Campo também é conhecido como: Expedições, Excursões, Levantamento Expedido, Viagens, Estudo do Meio (NEVES, 2010). Dependendo do autor pode-se observar esta diferenciação na nomenclatura, no entanto todos contemplam a observação *in loco*.

Pontuschka (2011) considera o Trabalho de Campo como uma etapa do Estudo de Meio, ou seja, Estudo do Meio seria toda a atividade que engloba o planejamento, preparo prévio, a execução propriamente dita do Trabalho de Campo e apresentação dos resultados. Segundo a autora, em qualquer lugar pode ser realizado Trabalho de Campo e qualquer Paisagem possui elementos para serem estudados em uma aula de Geografia.

Ressalta-se que a observação da Paisagem e do Lugar é uma marca dentro da Geografia, embora a Geografia tenha avançado muito nos seus estudos e análises, não podemos abrir mão da observação, do olhar atento do sujeito ao qual compete observar as Paisagens, descrevê-las e interpretá-las por meio de fundamento teórico e conceitual aprofundado (Observar > Descrever > Interpretar).

Para a realização desta pesquisa propusemos diagnosticar o uso do Trabalho de Campo como metodologia de ensino nas aulas de Geografia e estabeleceu-se o recorte espacial compreendido pelo NRE de Francisco Beltrão localizado na Região Sudoeste do Paraná. A região Sudoeste do Paraná é composta por quarenta e dois municípios, sendo que destes, vinte pertencem ao NRE de Francisco Beltrão.

O NRE de Francisco Beltrão tem no total noventa e três escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio, distribuídas entre as áreas urbanas e rurais, cujos indicadores sociais são bem distintos. No total lecionam na disciplina de Geografia no NRE de Francisco Beltrão cento e sessenta e sete professores.

Em detrimento da importância do uso de práticas metodológicas que aproximem o conhecimento construído pelo aluno da sua realidade local, este trabalho parte da hipótese que os professores do Ensino Fundamental e Médio subutilizam o Trabalho de Campo como metodologia de ensino-aprendizado fundamental na área de Geografia.

Desta forma, buscar-se-á embasar a concepção a respeito do papel que os Trabalhos de Campo possuem como metodologia de ensino da Geografia Escolar. Considera-se o uso deste recurso metodológico como alternativa para potencializar o vínculo do aluno com os conteúdos ensinados em sala de aula, visando que os mesmos compreendam e valorizem o conhecimento geográfico como elemento importante na formação de cidadão com capacidade de analisar e refletir criticamente frente a realidade na qual está inserido (CORDEIRO e OLIVEIRA, 2011; REGO, CASTROGIOVANNI, KAERCHER, 2011).

Entende-se que o Trabalho de Campo é uma oportunidade que os alunos possuem de observar na prática os conteúdos que são apresentados em sala de aula, afim de construir uma análise da realidade e compreender o processo de formação de uma determinada Paisagem ou Lugar.

Ratifica-se o objetivo central deste trabalho está pautado em compreender se os Trabalhos de Campo são adotados efetivamente enquanto metodologia de ensino para a Geografia nas escolas do Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão.

Os objetivos específicos da pesquisa são: analisar o modo como o Trabalho de Campo é abordado nas orientações apresentadas pelas DCEs de Geografia (através da aula de campo); averiguar se os professores de Geografia utilizam esta metodologia de ensino nas escolas do Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão.

Diante disso, esta dissertação foi estruturada da seguinte forma: no capítulo 1 os procedimentos metodológicos que orientaram a realização da presente pesquisa, detalhando cada etapa que foi desenvolvida.

No capítulo 2, apresentação a caracterização da área de estudo, tanto no que tange a dinâmica dos elementos naturais, sociais e econômicos, quanto na constituição do sistema de ensino público do NRE-Francisco Beltrão, mais especificamente na área de Geografia, apresentando as escolas que o compõem.

No capítulo 3, foi realizada uma introdução a respeito do histórico da constituição da ciência Geográfica, baseada principalmente nas concepções de Alexander von Humboldt, bem como as correntes matriciais da Geografia.

No capítulo 4 apresenta-se a constituição da Geografia Escolar, baseado em Yves Lacoste, bem como a abordagem dos principais conceitos que norteiam a constituição do conhecimento Geográfico: Natureza; Espaço Geográfico; Paisagem e Lugar.

No capítulo 5 apresenta-se um estudo em torno da observação *in loco*, os direcionamentos que esta metodologia apresenta e os subsídios teóricos-metodológicos e práticos que podem ser alcançados com este tipo de atividade.

No capítulo 6 apresenta-se uma análise das Diretrizes Curriculares de Geografia do estado do Paraná, pautada nas orientações que este documento apresenta para os professores de Geografia bem como a definição dos principais conceitos Geográficos (Espaço Geográfico; Natureza; Paisagem; Lugar), e também o estímulo através da prática pedagógica da aula de campo que este documento traz para os professores para a utilização dos Trabalhos de Campo durante as aulas de Geografia.

O capítulo 7 é dedicado à apresentação e análise dos resultados obtidos durante a realização desta pesquisa, que consiste na sistematização e análise dos resultados dos questionários dos professores da Rede Estadual de Ensino do NRE de Francisco Beltrão; questionários dos alunos do 3º ano do Ensino Médio aplicado em oito escolas nas quais os professores de Geografia realizam Trabalho de Campo; questionários dos alunos do 4º de Geografia da Unioeste demonstrando a importância desta atividade para a sua formação; entrevistas com professores do NRE que realizam Trabalho de campo, e de professores que atuam nos cursos de formação de professores da UNIOESTE e da USP.

O escopo da pesquisa é contribuir, mesmo que modestamente, para a valorização desta metodologia e seu emprego no âmbito educacional, sobretudo, no ensino da Geografia.

## 1 – METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa realizada baseia-se no método indutivo, assim como em procedimentos quantitativos e qualitativos uma vez que, de acordo com inúmeros autores, dentre os quais Neves (1996), Poppe e Mays (1995), há compatibilidade de pesquisas realizadas a partir destas duas perspectivas metodológicas. A primeira frente metodológica destaca-se pela busca da representatividade estatística por meio de número expressivo de professores e de alunos abordados via análise de questionários. A segunda frente de atuação metodológica se dá por meio de procedimentos vinculados à análise das entrevistas realizadas com os professores de Geografia da rede Estadual de Ensino e professores da Universidade.

Caracterizam-se como quantitativos os aspectos vinculados à representatividade estatística da abordagem realizada junto aos professores de Geografia, que foram inquiridos por meio de questionários no que tange à aproximadamente 24 % do universo constituído por todos os municípios que compõem o Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão (total de cento e sessenta e sete). De acordo com Neves (1996, p. 01) os estudos quantitativos seguem rigorosamente os direcionamentos metodológicos enunciados por hipóteses previamente formuladas, buscando enumerar e realizar a mensuração de elementos organizados segundo representações estatísticas.

Já a análise qualitativa é descrita pelo autor (op. cit.) como aquela advinda de pesquisas nas quais ocorra o contato mais direto e interativo do pesquisador com seu objeto de análise, nas quais o pesquisador valoriza o significado que as pessoas dão às coisas e suas vidas, predominando a pesquisa com caráter descritivo e indutivo. “Nas pesquisas qualitativas, é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir, daí situe sua interpretação dos fenômenos estudados” (NEVES, 1996, p. 02).

A adoção concomitante de análise, tanto em termos qualitativos, quanto quantitativos permitem conciliar perspectivas de análise complementares, conforme afirma Duffi (1987, apud NEVES, 1996, p. 03): - congrega controle dos vieses (pelos métodos quantitativos) com compreensão da perspectiva dos agentes envolvidos no fenômeno (pelos métodos qualitativos); a chance de enriquecer as constatações obtidas sob condições rígidas e controladas; e, afirmar a viabilidade das descobertas pelo emprego de técnicas diferenciadas.

Desse modo, os procedimentos metodológicos adotados para a pesquisa perseguem a busca pela confiabilidade do material analisado; a fidelidade no processo de transcrição das falas e reprodução dos processos e a manutenção da capacidade de comprovar a veracidade

das informações, uma vez que se configuram em critérios fundamentais que os pesquisadores tanto da perspectiva qualitativa, quanto quantitativa devem obedecer para tornar sua pesquisa robusta do ponto de vista da confiabilidade e veracidade.

Os procedimentos adotados foram questionários, entrevistas e análises dos Trabalhos de Campo realizados. Cada um destes procedimentos será abordado a seguir, objetivando esclarecer encaminhamentos e etapas necessárias à realização desta pesquisa.

## 1.1 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS INDUTIVOS QUANTITATIVOS

### 1.1.1) Questionários

Para a realização da pesquisa foram elaborados questionários, destinados aos professores de Geografia que atuam na rede estadual de ensino do NRE de Francisco Beltrão. Neste questionário buscou-se traçar o perfil dos professores que atualmente trabalham na rede estadual de ensino, além de verificar se os mesmos realizam ou não a metodologia de Trabalho de Campo com os alunos no transcurso da disciplina de Geografia, aspecto que se constitui no objetivo final da nossa pesquisa.

Com o intuito de fazer com que os questionários chegassem a todos os professores da disciplina de Geografia que atuam na rede estadual de ensino do NRE, entrou-se em contato com o NRE de Francisco Beltrão e, com seu apoio, foram enviados por malote<sup>1</sup> os questionários para todas as escolas, juntamente com uma carta de esclarecimento remetida aos diretores (APÊNDICE A), solicitando a colaboração e explicando sobre o que tratava os referidos questionários. Concomitantemente, foram remetidas cópias destes questionários via e-mail aos professores, para que pudessem responder via cópia impressa entregue pelo NRE ou por meio do e-mail, conforme o que melhor lhes aprouvesse.

Para garantir que a pesquisa alcançasse um bom grau de satisfação quanto ao entendimento das perguntas realizadas via formulário, primeiramente foi aplicado um pequeno número de questionários em forma de teste, afim de verificar a clareza do entendimento demonstrado pelos professores, tornando-o instrumento de obtenção de dados o mais claro e objetivo possível. Esta etapa foi realizada entre os meses de setembro e outubro do ano de 2013. A aplicação dos questionários definitivos a todos professores aconteceu entre os meses de novembro e dezembro de 2013.

Houve a participação no total de quarenta e um professores respondendo aos questionários, que foram enviados através do malote do NRE e através do e-mail. Ressalta-se

---

<sup>1</sup> O malote caracteriza-se por um sistema de mala direta entre as escolas e o NRE no qual estão inseridas.

que, no total, existem cento e sessenta e sete professores de Geografia no NRE. Contudo, a existência de professores que atuavam em mais de uma instituição de ensino, fez com que fossem enviados duzentos e setenta e seis questionários, na proposição de que todos receberiam ao menos um questionário para participar da pesquisa. Destes retornaram respondidos um total de quarenta e um, correspondendo à 24% dos cento e sessenta e sete professores de Geografia cadastrados no NRE.

A análise detalhada dos resultados obtidos através dos questionários será exposta no capítulo dedicado a apresentação e análise dos dados no Capítulo 07.

### 1.1.2) Questionários com Alunos do Ensino Médio

Após análise dos questionários respondido pelos professores julgou-se relevante levantar mais informações junto aos alunos que frequentam o Ensino Médio<sup>2</sup>, uma vez que são estes os sujeitos que participam diretamente da vida cotidiana escolar, afim de verificar como eles descrevem as aulas de Geografia e os Trabalhos de Campo realizados (quando realizado) pelos professores e se indicam maior facilidade de aprendizado.

Tem-se desta forma, a oportunidade de também analisar e cotejar com as respostas dos alunos informações que foram concedidas pelos professores. Além disso, também é possível identificar como o Trabalho de Campo ajuda na construção do conhecimento a partir do relato dos alunos. Ou realizar inferências se estes fossem realizados (nos casos em que não acontecem), o que mudaria na aprendizagem dos alunos.

Neste caso, buscou-se conversar com alunos das escolas onde os professores responderam que realizavam Trabalho de Campo, para que estes pudessem relatar suas experiências e, desta forma, enriquecer ainda mais o estudo sendo oito escolas em seis municípios.

Nesta etapa da pesquisa optou-se por realizar a pesquisa com os alunos na forma de questionário (APÊNDICE C), para não intimidá-los e ao mesmo tempo abranger um universo maior, além também de facilitar o trabalho na análise e no tratamento dos dados. Foram escolhidos os alunos que cursam o terceiro ano do Ensino Médio durante o ano de 2014, considerando que estes constituem o quadro de alunos que estão concluindo o referido ciclo educacional pertencente ao Ensino Básico.

---

<sup>2</sup> Optou-se pelos alunos do 3º ano em razão de estarem finalizando seu ciclo escolar correspondente ao Ensino Fundamental e Médio, sendo os que englobam a maior quantidade de informação, e também porque não seria possível expandir a pesquisa para outras séries.

No mês de outubro do ano de 2014, foram visitados seis municípios que pertencem ao NRE de Francisco Beltrão e oito escolas, nas quais foram aplicados duzentos e oitenta e um questionários. Os dados são explicitados na tabela 01.

Tabela 01: Escolas da realização da pesquisa com os alunos do 3º ano do Ensino Médio

<b>Município</b>	<b>Escola</b>	<b>Número de alunos que Participaram</b>
Ampére	C. E. Cecília Meireles	57 alunos
	C. E. Nereu Perondi	09 alunos
Bom Jesus do Sul	C.E. Bom Jesus	29 alunos
Flor da Serra do Sul	C. E. Barão do Rio Branco	54 alunos
Francisco Beltrão	Colégio Agrícola	64 alunos
Manfrinópolis	C. E. São Cristóvão	25 alunos
Santo Antônio do Sudoeste	C. E. Humberto de Campos	37 alunos
	C. E. Antônio Schibel	06 alunos

Fonte: CAUS, F. R., 2014.

O critério para seleção destas escolas se deu em razão de serem escolas que possuem Ensino Médio e que possuem no quadro de professores de Geografia, profissionais que afirmaram em suas entrevistas que realizam Trabalho de Campo com seus alunos. A escolha do terceiro ano é em decorrência de ser o ano final do ciclo formativo, o que induz a análise de que mesmo se nem sempre os professores realizassem Trabalho de Campo com todas as turmas, em algum momento, estes alunos tiveram a oportunidade de participarem deste tipo de atividade.

### 1.1.3) Questionários com alunos da graduação em Geografia

Avaliou-se como importante também ouvir os alunos graduandos do curso de Geografia/Licenciatura da Unioeste – Campus de Francisco Beltrão, com o intuito de observar qual a importância que estes estabelecem aos Trabalhos de Campo que realizaram durante o curso, além de saber sobre suas expectativas para a realização futuramente quando irão atuar no ensino de Geografia do Ensino Básico.

Entender qual o papel que o Trabalho de Campo teve (ou está tendo) para sua formação é o que essa metodologia acrescenta à teoria que é estudada na sala de aula ou em laboratórios.

Para isso, foi distribuído o questionário (APÊNDICE D) para todos alunos que estavam presentes em sala de aula o que somou no total, dezoito alunos, que frequentam o quarto ano do curso de Geografia/licenciatura. O intuito foi o de observar qual a importância que estes atribuem ao Trabalho de Campo e o peso que possui para sua formação, uma vez que estão já em fase de finalização do curso.

## 1.2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS INDUTIVOS QUALITATIVOS

### 1.2.1) Entrevistas com professores da Rede Estadual

Com os questionários buscamos observações mais gerais, afim de traçar o perfil dos professores, e verificar se realizam Trabalho de Campo com os alunos. Com o desígnio de alcançar maior detalhamento decidiu-se focar em alguns elementos que se tornam essenciais para a efetivação da pesquisa. Em razão disso buscou-se viabilizar na forma de entrevista junto aos professores este detalhamento. Todavia, conhecendo como é a rotina da maioria dos professores e também em razão da distância, ofertou-se aos professores duas possibilidades de detalhamento de sua opinião: primeira, por meio do agendamento de um horário para a realização da entrevista na escola; ou, segunda, envio do roteiro (APÊNDICE B) com as perguntas via e-mail, para que o professor respondesse conforme sua disponibilidade de tempo.

Para eleger o universo de pesquisa, partiu-se do que os questionários permitira analisar.

O questionário que os professores responderam, possuía um termo de consentimento e livre esclarecimento (APÊNDICE A), com o qual conseguiu-se identificar boa parte dos professores e entrar em contato com estes. A primeira tentativa foi via e-mail, no qual obteve-se um retorno baixo, em seguida realizou-se contato telefônico com as escolas onde estes professores trabalhavam no ano de 2013, afim de tentar contato com os mesmos.

No total realizou-se a entrevista com dezenove professores com os quais foi possível entrar em contato e que responderam que fazem Trabalho de Campo.

Todos professores optaram pela alternativa do roteiro com as perguntas encaminhadas via e-mail, que conforme tivessem condição responderiam e me devolveriam. Essa alternativa foi escolhida, motivada pela correria do dia a dia, por trabalharem em mais de uma instituição de ensino, alguns por estarem de licença e outros ainda que estavam prestes a entrar em licença.

Para a seleção dos professores o critério utilizado foi a participação destes à resposta dos questionários, favoráveis ao Trabalho de Campo seguido da possibilidade de identificá-los através da escola e da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. Identificados dezenove professores, foram enviados e-mails afim de verificar a possibilidade de realizar uma entrevista, para acrescentar detalhes e informações adicionais à pesquisa. Ao final desta consulta obteve-se a participação efetiva de oito professores, os quais forneceram elementos importantes para a conclusão desta pesquisa.

#### 1.2.2) Entrevista com professores do Ensino Superior quanto a importância da prática de Trabalho de Campo para o ensino da Geografia

Realizou-se a entrevista com três professores que atuam no curso de graduação e pós-graduação, sendo dois destes da UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão (que serão denominados como Professor da Unioeste “A” e Professor da Unioeste “B”). E a terceira uma professora da USP (denominada Professora da USP).

Os professores que foram entrevistados têm como prática a adoção periódica de trabalhos de campo em seus planos de ensino e por isso foram selecionados. Com o depoimento concedido pelos professores universitários que atuam na formação de professores foi possível saber o que eles pensam e como se posicionam frente a realização dos Trabalhos de Campo durante a formação dos futuros professores que atuarão na rede de Ensino Básico.

As entrevistas foram realizadas por meio de roteiro semiestruturado e a entrevista dos dois professores da Unioeste ocorreu no campus da Unioeste de Francisco Beltrão, no mês de junho do ano de 2014.

A entrevista com a Professora da USP ocorreu no mês de novembro de 2013, na USP (Universidade de São Paulo), em São Paulo, no Departamento da Educação – Faculdade de Educação da USP (FEUSP)<sup>3</sup>. A mesma relatou experiências tanto na sua formação durante a graduação, bem como depois enquanto professora do Ensino Básico e posteriormente no Ensino Superior (na formação de professores) de graduação e pós-graduação. Esta pesquisadora enfatiza a distinção existente entre o Trabalho de Campo e o Estudo do Meio, afirmando ser o primeiro, apenas uma etapa do processo geral caracterizado pelo Estudo do Meio (conforme explicitado no Capítulo 04).

---

<sup>3</sup> A entrevista se deu na USP no dia 29 de novembro do ano de 2013. A professora é aposentada da USP/FEUSP, atuando como professora Sênior.

Através de sua contribuição conseguiu-se avançar na pesquisa, principalmente em alguns embates conceituais, nos quais até então, não havia total clareza sobre o melhor posicionamento.

### 1.2.3 Análise dos trabalhos de campo realizados em algumas escolas do NRE

Foram requeridos junto a chefia de área de Geografia do NRE os cursos de atualização realizados nos últimos anos, cuja modalidade tenha se dado de forma obrigatória aos professores inseridos no NRE. Neste levantamento verificou-se a quantidade, o período e o conteúdo ministrado nos cursos, buscando verificar se existe por parte do NRE algum estímulo formativo para a utilização do Trabalho de Campo enquanto metodologia de ensino praticada nas escolas da região. Não houve o fornecimento de planos de ensino ou materiais que indicassem qualquer tipo de formação neste sentido.

## 2 – CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE PESQUISA

Compreender as características locais, possibilita ao pesquisador discernimento quanto aos aspectos que imprimem ao objeto ora uma dinâmica singular, ora uma dinâmica integrada aos processos globais.

Por esta razão, o capítulo 2 apresenta do modo mais íntegro possível, as principais características da Região Sudoeste do Paraná, na qual está inserido o NRE de Francisco Beltrão.

O esforço desta discriminação visa qualificar a análise que é, a um só tempo, repleta de elementos que dizem respeito a uma realidade educacional nacional, mas também é eivada de elementos que a singulariza, como por exemplo, o fato de manter uma matriz cultural e econômica pautada em características da agricultura familiar.

### 2.1 – O SUDOESTE DO PARANÁ

O Estado do Paraná é composto por 399 municípios, com uma extensão territorial de 199.307,922 Km<sup>2</sup>, e população total de 10.444.526 habitantes, conforme contagem do censo demográfico de 2010 (IBGE).

Geograficamente o Estado do Paraná está subdividido em dez Mesorregiões: Nordeste, Centro-Occidental, Norte Central, Norte Pioneiro, Centro-Occidental, Oeste, Sudoeste, Centro Sul, Sudeste e Metropolitana de Curitiba.

A Mesorregião Sudoeste do Paraná é constituído por 42 Municípios<sup>4</sup>: Capanema, Planalto, Realeza, Pérola d'Oeste, Pranchita, Bela Vista da Caroba, Santo Antônio do Sudoeste, Ampére, Nova Prata do Iguaçu, Salto do Lontra, Santa Isabel do Oeste, Pinhal do São Bento, Dois Vizinhos, Bom Jesus do Sul, Barracão, Salgado Filho, Flor da Serra do Sul, Marmeleiro, Manfrinópolis, Francisco Beltrão, Renascença, Vitorino, Mariópolis, Pato Branco, Coronel Vivida, Bom Sucesso do Sul, Itapejara d'Oeste, Verê, São João, São Jorge d'Oeste, Sulina, Saudade do Iguaçu, Chopinzinho, Nova Esperança do Sudoeste, Enéas Marques, Boa Esperança do Iguaçu, Cruzeiro do Iguaçu, Mangueirinha, Clevelândia, Palmas, Coronel Domingues Soares e Honório Serpa.

Geograficamente a Mesorregião Sudoeste do Paraná está localizada no Terceiro Planalto Paranaense ou Planalto de Guarapuava (no Planalto Meridional Brasileiro), constituído por derrames vulcânicos da Formação Serra Geral da Bacia do Paraná, no qual

---

<sup>4</sup> Divisão Regional conforme Lei 15.825/2009/PR.

apresentam-se rochas de constituição básica, intermediária e ácida. O clima predominante é subtropical úmido (Cfa – clima temperado úmido com verão quente e Cfb – clima temperado úmido com verão temperado, conforme classificação de Köppen), com pluviosidade anual que varia de 1750 e 2250 mm (PAISANI; PONTELLI; ANDRES, 2008).

Por sua vez, a Paisagem possui fisionomia bastante uniforme, variando de formas de mesetas (pequenos planaltos) e patamares (planaltos poucos elevados), possui relevos com altas declividades (que podem variar de 25 à 50% em algumas regiões), ação que é intensificada pelo processo erosivo. Outras regiões destacam-se pela homogeneidade morfológica com predomínio de feições planas e onduladas (IPARDES, 2004). Este tipo de feição do relevo permite o desenvolvimento de atividades agrícolas que trata-se de uma das principais atividades econômicas.

Quanto aos biomas registrados na Mesorregião Sudoeste do Paraná, podem ser identificados três domínios: Floresta Ombrófila Mista, Floresta Estacional Semidecidual e Campos Gerais (IPARDES, 2004), sendo os dois primeiros aqueles que mais caracterizam a mesorregião em termos de vegetação, relevo, solo e fauna.

Do ponto de vista das características populacionais, é possível afirmar que o povoamento do Sudoeste do Paraná ocorreu recentemente, promovido principalmente por descendentes de italianos e alemães, vindos na sua grande maioria dos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Esta ocupação fez parte de uma ação política do Presidente Getúlio Vargas, denominada de “Marcha para Oeste”, com o objetivo de ocupar os espaços vazios do interior do território, conforme pode ser observado em Carneiro (apud GOMES, 1986), que além de promover a integração da região através do alargamento da fronteira econômica, também buscava expandir a produção, principalmente agrícola, para novas regiões que apresentavam fertilidade, com o objetivo de aumentar a produção de alimentos, considerando que os centros urbanos encontravam-se em grande desenvolvimento, aumentando cada vez mais a demanda por alimentos.

Além disso, existia também o problema relacionado à disputa de divisa do território por se tratar de uma região de fronteira, principalmente com os argentinos sobre a demarcação da linha de limite. Portanto, povoar esta área era uma alternativa, para não perder o território da região para a Argentina.

No entanto, isso gerou muitos conflitos, relacionados à distribuição das terras da região entre as pessoas que aqui já moravam, mas que não possuíam nenhum tipo de documento (posseiro/proprietário) e as que estavam chegando impulsionados pela política de ocupação.

Para regularizar a distribuição de terras, Getúlio Vargas, através do Decreto nº 12.417, de 12 de maio de 1943, cria a Colônia Agrícola Nacional General Osório (CANGO):

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando das atribuições que lhe confere o artigo 74, letra a, da Constituição, e na conformidade do disposto do decreto-lei nº 3.059, de 14 de fevereiro de 1941, DECRETA  
 Art. 1º Fica criada a Colônia Agrícola “General Osório”, no Estado Paraná, na faixa de 60 quilômetros da fronteira na região Barracão – Santo Antônio em terras a serem demarcadas pela Divisão de Terras e Colonização do Departamento Nacional da Produção Vegetal do Ministério da Agricultura.  
 Parágrafo Único: a área a ser demarcada não será inferior a 3.000 hectares (BRASIL, 1943, p.01).

Com a publicação deste Decreto em 1943, teve-se de fato início oficialmente do movimento de povoamento do Sudoeste do Paraná, que passou a partir de então a fazer parte da política do Presidente Getúlio Vargas. A CANGO, procurou auxiliar e apoiar os migrantes recém chegados para que os mesmos pudessem ter condições de se instalarem na região.

Segundo Pécoits (apud GOMES, 1986) as pessoas quando chegavam na região recebiam além da terra e ferramentas agrícolas, atendimento básico de saúde como médico, hospital e dentista. Conforme os agricultores assomavam a região iam sendo alocados na terra que escolhera e aceitaram receber, no entanto, com a grande demanda e com períodos frequentes de chuva, acabava acumulado demanda de instalação, por isso a Cango construiu casas no núcleo Santa Rosa, para que os agricultores pudessem se alojar até que não fossem para sua área de terra.

Como pode ser verificado no relato de Pécoits (1987), se não fosse o apoio da CANGO certamente, as dificuldades seriam muito maiores, tendo em vista a ausência de prestação de serviços básicos, principalmente os relacionados ao atendimento médico e também a falta de moradias para abrigar as pessoas.

A propriedade da terra foi alvo de questionamento na justiça por parte dos primeiros habitantes que não podiam receber o título de proprietário. Segundo Lazier (1997), existiam dois tipos de posseiros: os oficiais e os aventureiros. Os oficiais, na sua maioria, eram trazidos pela CANGO e recebiam da mesma o protocolo e o apoio para a definitiva instalação. Os aventureiros, eram então, pessoas que ao tomarem conhecimento deste movimento de ocupação da região viam como uma oportunidade de melhorar a sua condição de vida e que construíram seus ranchos por conta própria e começaram a produzir.

Diante disto, aconteceu o processo de ocupação e formação territorial tendo alguns núcleos centrais, destacando-se como um deles Francisco Beltrão, por abrigar a sede da

CANGO, que acabou sendo um centro de referência importante, e que devido a isso se desenvolveu como um núcleo urbano pioneiro na Região Sudoeste do Paraná.

Pela forma como a região foi sendo ocupada é que as atividades econômicas desenvolvidas por esta população foram sendo constituídas. Visto que eram, na sua grande maioria, camponeses, estes foram aplicando suas habilidades na produção agrícola. Esse fato conciliado com o conjunto de políticas econômicas e fundiárias estabelecidas regionalmente, fizeram com que houvesse predomínio de pequenos agricultores.

A característica de uma população predominantemente constituída por pequenos proprietários familiares, dá à região singularidade no que tange ao modo de constituir suas relações cotidianas e, principalmente, no modo em que vinculam-se as experiências educativas propiciadas pelo ambiente escolar.

A mediação entre as políticas nacionais de educação e as necessidades e características locais de cada comunidade escolar é realizada pelo Núcleo Regional de Educação – NRE, no caso da presente pesquisa, o NRE de Francisco Beltrão, sobre o qual realizar-se-á breve caracterização, a seguir.

## 2.2 - CARACTERIZAÇÃO DO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE FRANCISCO BELTRÃO

A educação é de competência da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Para que a educação se desenvolva nas instituições de ensino a LDB prevê que:

Art. 8º. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais (BRASIL, 1996, p. 12).

É neste sistema de “hierarquia”, de colaboração que a organização educacional brasileira está normatizada. Para isso, existe no Brasil o Ministério da Educação que juntamente com o MEC, as secretarias de Educação Estaduais e Municipais. Por sua vez as secretarias organizam-se afim de desenvolver e aplicar as competências e habilidades que são estabelecidos, fechando assim o círculo educacional.

No entanto, para facilitar o trabalho as Secretarias Estaduais de Educação, regionalizam-se em núcleos de atuação direta funcionando como subsecretarias, onde são resolvidos os problemas locais, afim de melhorar a organização e tentar garantir sua efetiva aplicação.

Neste trabalho será enfatizada a organização da Secretária de Educação do Estado do Paraná, uma vez que contém a área objeto de nossa pesquisa.

A Secretária Estadual de Educação (SEED), do Paraná, é constituído por Núcleos Regionais de Educação (NRE), afim de poderem melhor administrar o sistema educacional do Estado. No total existem 32 (trinta e dois) NREs: Área Metropolitana Norte; Área Metropolitana Sul; Apucarana; Assis Chateaubriand; Campo Mourão; Cascavel; Cianorte; Cornélio Procópio; Curitiba; Dois Vizinhos; Foz do Iguaçu; Francisco Beltrão; Goioerê; Guarapuava; Ibaiti; Irati; Ivaiporã; Jacarezinho; Laranjeiras do Sul; Loanda; Londrina; Maringá; Paranaguá; Paranavaí; Pato Branco; Pitanga; Ponta Grossa; Telêmaco Borba; Toledo, Umuarama; União da Vitória; Wenceslau Braz.

Considerando a necessidade de delimitar a área na qual seria desenvolvida a presente pesquisa de mestrado, realizou-se a opção pelo recorte espacial constituído pelo Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão, uma vez que por tratar-se de uma área dada a proximidade com a área o que facilita a pesquisa até mesmo pelas distâncias a serem percorridas, bem como pela possibilidade de maior contato com as escolas.

#### 2.2.1 - O Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão

O NRE de Francisco Beltrão localiza-se na Mesorregião Sudoeste do Paraná e é composto por vinte Municípios: Ampére; Barracão; Bela Vista da Caroba; Bom Jesus do Sul; Capanema; Enéas Marques; Flor da Serra do Sul; Francisco Beltrão; Manfrinópolis; Marmeleiro; Pérola D'Oeste; Pinhal do São Bento; Planalto; Pranchita; Realeza; Renascença; Salgado Filho; Santa Isabel do Oeste; Santo Antônio do Sudoeste; Vêre (figura 01).

O NRE de Francisco Beltrão, assim como os demais núcleos do Estado é constituído por escolas da Rede Estadual, da Rede Municipal, Particular de ensino, Educação de Jovens e Adultos e Profissionalizante. Como objetivo da pesquisa está centralizado nas escolas da Rede Estadual, a seguir apresentar-se-á uma breve descrição da sua constituição.

No NRE de Francisco Beltrão entre os 20 (vinte) Municípios que o constitui, há um total de 93 (noventa e três) instituições escolares da Rede Estadual de ensino, nos níveis fundamental (anos finais), Ensino Médio, Ensino de Jovens e Adultos e Profissionalizante (como pode ser verificado na descrição constante na tabela 02). Considerando ainda que estas escolas estão distribuídas nas áreas urbanas e nas áreas rurais (as rurais com a definição de Escola do Campo).

Figura 01 – Mapa de Localização do NRE de Francisco Beltrão

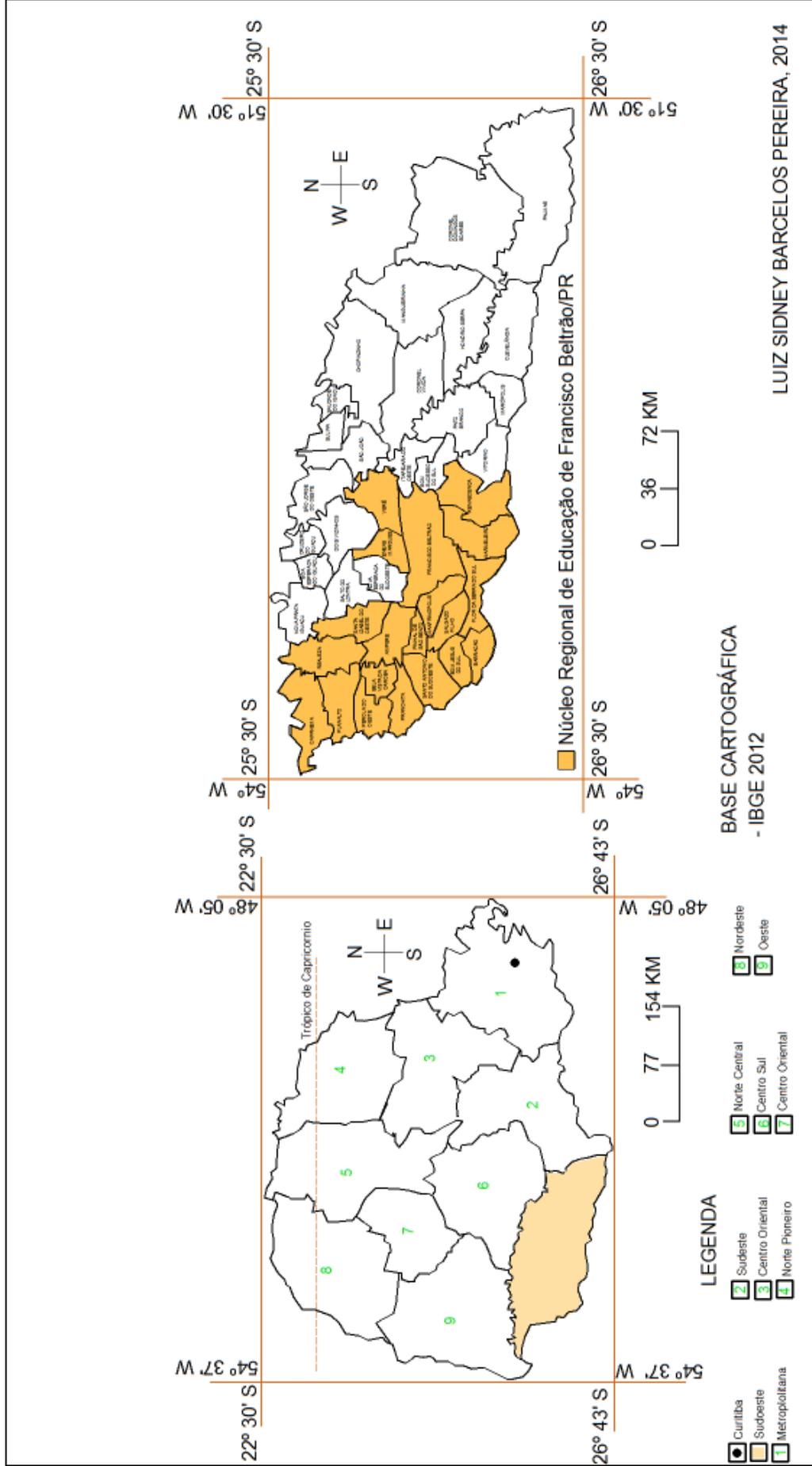


Tabela 02 – Distribuição das Escolas do NRE de Francisco Beltrão (Ensino Fundamental - anos finais e Ensino Médio)

Nome do Município	Nome da Escola	Número de professores de Geografia	Localização da escola	Modalidade
Ampére	EE do Campo Água Boa Vista	02	Rural	E.F.*
	EE do Campo Padre Antônio Vieira	02	Rural	E.F.
	CE Candido Portinari	07	Urbana	E.F.
	CE Cecília Meireles	02	Urbana	E.M.**
	CE Nereu Perondi	07	Urbana	E.F.M.***
	EE do Campo Nossa Sra. Aparecida	01	Rural	E.F.
	EE do Campo Vargem Bonita	02	Rural	E.F.
Barracão	EE do Campo Padre Anchieta	01	Rural	E.F.
	CE Leonor Castellano	02	Urbana	E.F.M.
	CE Mário A. T. de Freitas	07	Urbana	E.F.M.
	EE do Campo Santa Emília	01	Rural	E.F.
	EE do Campo São Roque	02	Rural	E.F.
	EE do Campo Teotônio Vilela	02	Rural	E.F.
Bela Vista da Caroba	CE Santo Antônio	05	Urbana	E.F.M.
Bom Jesus do Sul	CE Bom Jesus	04	Urbana	E.F.M.
	EE do Campo XV de Novembro	01	Rural	E.F.
Capanema	EE do Campo Antônio Francisco Lisboa	02	Rural	E.F.
	EE do Campo Castelo Branco	01	Rural	E.F.
	CEEBJA	01	Urbana	E.F.M.
	CE Padre Cirilo	06	Urbana	E.F.M.
	EE do Campo Duas Barras	01	Rural	E.F.
	EE do Campo de Pinheiro	01	Rural	E.F.
	CE Rocha Pombo	04	Urbana	E.F.M.
	EE do Campo Rui Barbosa	01	Urbana	E.F.
	EE Santa Cruz	02	Urbana	E.F.
	EE São Cristóvão	03	Urbana	E.F.M.
Enéas Marques	CE Castro Alves	06	Urbana	E.F.M.
	EE do Campo Pinhalzinho	01	Rural	E.F.
	EE do Campo Vista Alegre	02	Rural	E.F.
Flor da Serra do Sul	CE Barão do Rio Branco	04	Urbana	E.F.M.
	EE do Campo Tatetos	01	Rural	E.F.
Francisco Beltrão	CE Arnaldo F. Busato	04	Urbana	E.F.M.
	CE Beatriz Biavatti	05	Urbana	E.F.M.
	EE Cango	03	Urbana	E.F.
	CEEBJA	02	Urbana	E.F.M.
	Colégio Agrícola	02	Urbana	Prof.****
	CE Cristo Rei	05	Urbana	E.F.M.
	CE Eduardo V. Suplicy	06	Urbana	E.F.M.
	CE Industrial	06	Urbana	E.F.M.
	CE do Campo Paulo Freire	03	Rural	E.F.M.
	CE Reinaldo Sass	07	Urbana	E.F.M.

	CE Tancredo Neves	07	Urbana	E.F.M.
	CE Vicente de Carli	06	Urbana	E.F.M.
	CE João Paulo II	05	Urbana	E.F.M.
	CE Léo Flach	07	Urbana	E.F.M.
	CE Mário de Andrade	07	Urbana	E.F.M.
Manfrinópolis	EE do Campo Rui Barbosa	02	Rural	E.F.
	CE São Cristóvão	03	Urbana	E.F.M.
Marmeleiro	EE do Campo Bom Jesus	02	Rural	E.F.M.
	CE de Marmeleiro	05	Urbana	E.F.M.
	EE Relmo Otávio Mullir	02	Urbana	E.F.
Pérola D'Oeste	EE do Campo Castelo Branco	03	Urbana	E.F.
	EE do Campo Esquina Gaúcha	01	Urbana	E.F.
	CE Padre Réus	04	Urbana	E.F.M.
Pinhal do São Bento	CE Presidente Vargas	03	Urbana	E.F.M.
Planalto	EE do Campo Duque de Caxias	01	Urbana	E.F.
	CE João Zacco Paraná	04	Urbana	E.F.M.
	CE José de Anchieta	04	Urbana	E.F.M.
	EE do Campo Irmão Miguel	01	Rural	E.F.
	EE do Campo Sagrada Família	01	Rural	E.F.
	EE do Campo São Valério	01	Rural	E.F.
Pranchita	CE Júlio Giongo	05	Urbana	E.F.M.
	EE do Campo Barão do Rio Branco	01	Rural	E.F.
	EE do Campo Vista Gaúcha	03	Rural	E.F.
Realeza	EE do Campo Dom Carlos Eduardo	03	Urbana	E.F.
	EE Doze de Novembro	02	Urbana	E.M.
	EE do Campo Flor da Serra	02	Rural	E.F.M.
	CE João Paulo II	04	Urbana	E.F.M.
	EE do Campo Saltinho	02	Rural	E.F.
Renascença	CE de Renascença Padre José Júnior Vicente	07	Urbana	E.F.M.
Salgado Filho	CE Padre Anchieta	03	Urbana	E.F.M.
	EE do Campo Duque de Caxias	01	Rural	E.F.
Santa Isabel do Oeste	EE do Campo Anunciação	01	Rural	E.F.
	CE Guilherme de Almeida	03	Urbana	E.M.
	EE do Campo Jacutinga	01	Rural	E.F.
	EE Marquês de Maricá	03	Urbana	E.F.M.
	EE do Campo Nova Estrela	01	Rural	E.F.
	EE do Campo São Judas Tadeu	03	Rural	E.F.
	EE do Campo São Pedro	01	Rural	E.F.
Santo Antônio do Sudoeste	CE Antônio Schiebel	03	Urbana	E.F.M.
	CEEBJA	01	Urbana	E.F.M.
	EE do Campo Marquês do Herval	01	Rural	E.F.
	CE Humberto de Campos	06	Urbana	E.F.M.
	EE do Campo Km10	02	Rural	E.F.
	EE Interventor Manoel Ribas	03	Urbana	E.F.
	EE do Campo Nova Riqueza	01	Rural	E.F.
	EE do Campo Dom Pedro II	02	Rural	E.F.
	EE do Campo Rodolfo G. da Silva	01	Rural	E.F.
	EE do Campo Rui Barbosa	02	Rural	E.F.
Vêre	CE Arnaldo Busato	05	Urbana	E.F.M.

	EE do Campo Marechal Deodoro da Fonseca	03	Rural	E.F.
	EE do Campo Regente Feijó	02	Urbana	E.F.
	EE do Campo Tancredo Neves	01	Rural	E.F.

Fonte: NRE Francisco Beltrão (2013) e SEED (2014)

\*Ensino Fundamental

\*\*Ensino Médio

\*\*\* Ensino Fundamental e Médio

\*\*\*\* Profissionalizante

Vinte e duas escolas possuem dois professores de Geografia e dezoito escolas possuem mais do que cinco professores de Geografia atuando na escola. Muitos desses professores atuam em mais de uma escola no mesmo município e, por vezes, dada a exiguidade de aulas de Geografia os professores deslocam-se entre diferentes cidades para completar suas cargas horárias de trabalho.

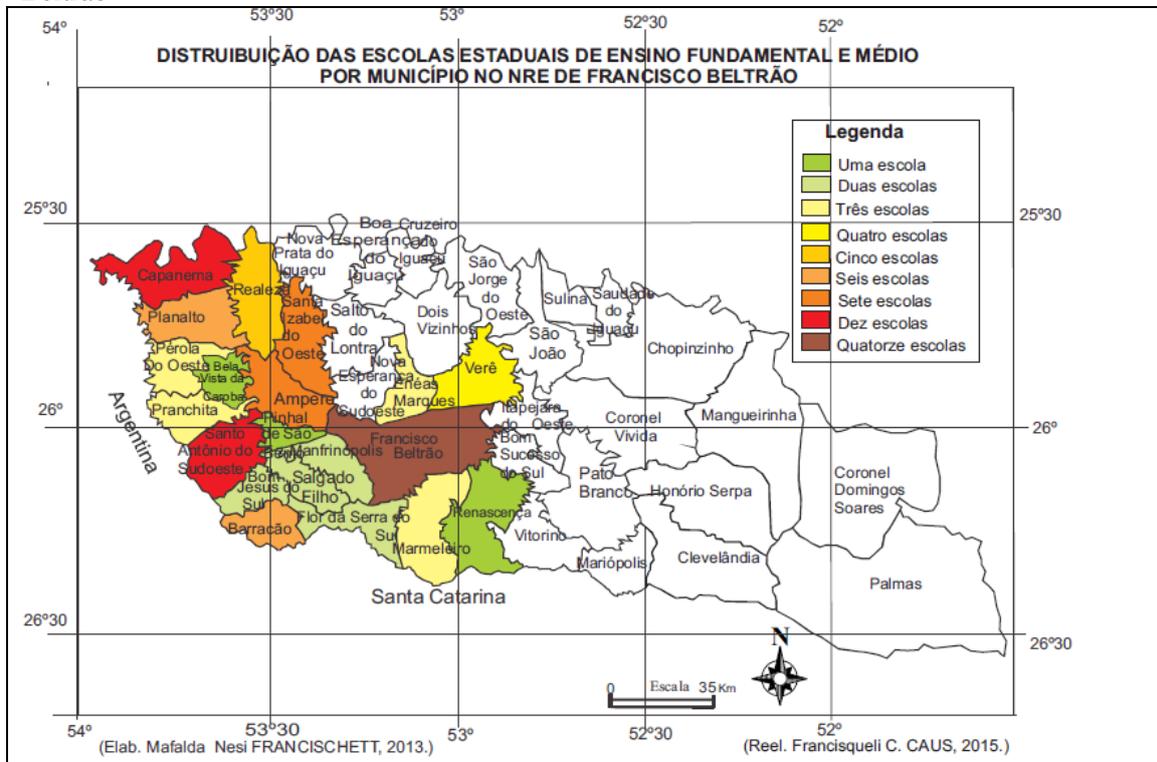
No montante geral das instituições de Ensino Fundamental e Médio da rede Estadual de Ensino, constata-se um equilíbrio entre o número de escolas urbanas e de escolas do campo sendo: 46 (quarenta e seis) escolas do campo e 47 (quarenta e sete) escolas urbanas. Registra-se todavia, a concentração de escolas que ofertam o nível médio nas áreas urbanas, considerando-se também que há um número reduzido de escolas que ofertam o Ensino Médio, o que mostra que nem todos alunos que terminam o Ensino Fundamental seguem para o Ensino Médio, o que demonstra que muitos jovens acabam abandonando a escola antes mesmo de concluir o Ensino Médio.

Quanto ao número de professores de Geografia que atuam no NRE de Francisco Beltrão conforme informação encontrada nos registros<sup>5</sup> da SEED, totalizam 167 (cento e sessenta e sete). No entanto, quando observa-se a informação presente na tabela (tabela 02), verifica-se que existem 276 (duzentos e setenta e seis), o que significa que os professores atuam em mais de uma instituição de ensino, o que também acaba dificultando o seu trabalho, condição esta que é ocasionada pelo baixo número de aulas que a disciplina tem.

Também observa-se uma distinção entre o número de escolas com Ensino Médio existentes nos municípios que fazem parte do NRE – FB, sendo que três municípios possuem apenas uma escola enquadrada nesta modalidade de ensino, enquanto outras possuem até dez escolas, conforme detalha a figura 02.

<sup>5</sup> São informações que podem ser encontradas de maneira detalhada de município por município e escola por escola, referente à número de professores, quantidade de alunos, de turmas, etc. Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/>

Figura 02: Mapa da distribuição das Escolas Estaduais por Município no NRE de Francisco Beltrão



Fonte: NRE Francisco Beltrão e SEED, 2013.

Os municípios de Bela vista da Caroba e Renascença possuem apenas uma escola da Rede Estadual de Ensino e estas estão localizadas em seus respectivos perímetros urbanos. Infere-se uma certa carência no que tange ao ensino voltado às características curriculares relacionadas à educação do campo, sobretudo no que se refere ao Ensino Médio. Também como pode ser destacado, as Escolas do Campo estão na sua grande maioria localizadas nas áreas rurais dos Municípios e, com exceção de duas escolas (CE do Campo Paulo Freire no Município de Francisco Beltrão e EE do Campo Flor da Serra no Município de Realeza), as demais possuem apenas o Ensino Fundamental. Diante disso, nota-se que existe uma ruptura no currículo desses estudantes ao ingressarem no Ensino Médio, visto que estes automaticamente irão para uma escola urbana, não dando continuidade a construção do conhecimento que vinha sendo realizado.

A região é constituída por municípios pequenos e pouco urbanizados (com algumas exceções, como o caso de Francisco Beltrão – maior centro urbano da região), com sua economia baseada principalmente na agricultura e na pecuária.

Na tabela 03 é possível verificar algumas das principais características destes Municípios quanto à sua constituição em área territorial e população, assim como também

alguns indicadores sociais incluindo a renda *per capita*, IDH e grau de urbanização na Tabela 03.

Tabela 03 – Características socioeconômicas dos Municípios do NRE – Francisco Beltrão

Município	Área Territorial (Km <sup>2</sup> )	População (2010 – Censo Demográfico IBGE)			Renda <i>per capita</i> (R\$)	IDH-M	IDH-M Educação	Grau de urbanização (%)
		urbana	Rural	total				
Ampére	296,751	13.257	4.051	17.308	588,01	0,709	0,620	76,59
Barracão	162,804	7.008	2.727	9.735	679,71	0,706	0,590	71,99
Bela Vista da Caroba	149,135	1.041	2.904	3.945	507,48	0,681	0,572	26,39
Bom Jesus do Sul	174,682	933	2.863	3.796	423,11	0,697	0,656	24,58
Capanema	419,403	11.150	7.376	18.526	698,24	0,706	0,611	60,19
Enéas Marques	193,461	2.126	3.977	6.103	947,73	0,752	0,664	34,84
Flor da Serra do Sul	254,270	1.644	3.082	4.726	548,97	0,682	0,560	34,79
Francisco Beltrão	731,731	67.449	11.494	78.943	879,66	0,774	0,726	85,44
Manfrinópolis	215,965	2.475	652	3.127	432,62	0,645	0,520	20,85
Marmeleiro	388,864	8.824	5.076	13.900	745,72	0,722	0,613	63,48
Pérola D'Oeste	206,693	3.187	3.574	6.761	613,09	0,726	0,679	47,14
Pinhal do São Bento	98,150	1.166	1.459	2.625	514,86	0,695	0,626	44,42
Planalto	344,688	6.068	7.586	13.654	629,73	0,706	0,636	44,44
Pranchita	225,535	3.605	2.023	5.628	813,42	0,752	0,696	64,05
Realeza	355,199	11.796	4.542	16.338	695,40	0,722	0,630	72,20
Renascença	424,542	3.485	3.327	6.812	830,82	0,733	0,630	51,16
Salgado Filho	184,241	2.254	2.149	4.403	556,45	0,700	0,604	51,19
Santa Isabel do Oeste	322,217	7.421	5.711	13.132	528,49	0,696	0,603	56,51
Santo Antônio do Sudoeste	324,750	13.711	5.183	18.893	567,04	0,671	0,543	72,57
Vêre	312,495	3.281	4.597	7.878	654,09	0,720	0,626	41,65

Fonte: Cadernos IPARDES (2012).

Dentre os municípios que fazem parte do NRE de Francisco Beltrão que mais se destacam em termos de número de habitantes (com população superior a dez mil habitantes), em ordem decrescente de importância estão: município mais populoso e mais urbanizado é Francisco Beltrão com 78.943 habitantes, seguido de Santo Antônio do Sudoeste (18.893), Capanema (18.526), Ampére (17.308), Realeza (16.338), Marmeleiro (13.900), Planalto

(13.654) e Santa Isabel do Oeste (13.132); ao analisar a questão relacionada a renda *per capita*<sup>6</sup> dos municípios desta região é possível destacar dois grupos: os maiores e os menores. Dentre as maiores (renda superior à R\$ 800,00) destacam-se os municípios de: Francisco Beltrão, Enéas Marques, Renascença e Pranchita; já entre as piores rendas (menor que R\$ 500,00) evidenciam-se os municípios de: Bom Jesus do Sul e Manfrinópolis.

No entanto, quando é analisado o IDH-M<sup>7</sup>, verifica-se que a maior parte dos municípios atinge o índice acima de 0,700<sup>8</sup>, ressaltando que abaixo deste índice encontram-se os municípios de: Bela Vista da Caroba, Bom Jesus do Sul, Flor da Serra do Sul, Manfrinópolis, Pinhal do São Bento, Santa Isabel do Oeste e Santo Antônio do Sudoeste.

Ainda é relevante evidenciar os dados vinculados ao IDH-E específico para educação<sup>9</sup>, que indicam que, do ponto de vista educacional, tanto municípios cuja renda *per capita* são as mais elevadas (ex. Francisco Beltrão, Enéas Marques, Pranchita e Renascença), quanto aqueles em que a renda é mais baixa (ex. Bom Jesus do Sul e Manfrinópolis) a estrutura escolar é equivalente, destacando-se no que tange a este indicador apenas os municípios com situações extremas: maior que 0,700 Francisco Beltrão (0,726); e menores que 0,600 Manfrinópolis (0,520), Santo Antônio do Sudoeste (0,543), Flor da Serra do Sul (0,560), Bela Vista da Caroba (0,570) e Barracão (0,590).

Diante disso, é possível afirmar que o número de escolas existentes em todos os municípios da região é compatível ao número de habitantes (a oferta supre a demanda) e conforme indicam os dados no que tange a estrutura dos estabelecimentos de ensino, todos os municípios do NRE possuem índices compatíveis com padrões de desenvolvimento socioeconômicos maiores do que a média brasileira.

As condições de desenvolvimento do processo de ensino e aprendizado destas escolas dependem, entretanto, de um conjunto de fatores complexos de ordem não apenas econômica

---

<sup>6</sup> A Renda per capita é calculada a partir da soma dos salários de toda a população dividindo pelo número de habitantes. Para este cálculo é levado em consideração o PIB per capita (por pessoa), ou seja, a renda média de cada pessoa.

<sup>7</sup> O IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) varia de 0 (zero) a 1 (um), onde zero equivale ao pior índice e 1 ao melhor índice. Para se chegar a este índice são levados em consideração a longevidade, a educação e a renda da população e a partir disso feito um cálculo médio. Por sua vez o IDH-M é o índice Municipal, uma vez que possui variação de um Lugar para outro.

<sup>8</sup> Índice mínimo considerado pela ONU como referência de um país/estado/município que tenha qualidade no que tange aos indicadores de desenvolvimento humano.

<sup>9</sup> Para a realização do cálculo IDH um dos indicadores a serem considerados é a Educação. Neste índice é levado em consideração dois indicadores: a taxa de alfabetização de pessoas com 15 anos ou mais de idade; e a taxa de escolarização que corresponde a somatória das pessoas matriculadas em algum curso, dividido pelo total de pessoas com idade entre 07 e 22 anos.

e estrutural, mas também político, pedagógico e científico. Para iniciar a discussão a respeito destes fatores, serão resgatados aspectos relevantes do conhecimento geográfico que interferem no modo como este fundamento é abordado em sala de aula, iniciando-se com a exploração do uso do método por esta ciência.

### 3 – A IMPORTÂNCIA DA OBSERVAÇÃO COMO FUNDAMENTO METODOLÓGICO NA CONSTRUÇÃO DA CIÊNCIA GEOGRÁFICA

Diante de toda amplitude na qual se encontra o conhecimento produzido cientificamente, existem algumas questões estruturais que precisam ser discutidas e analisadas, como é o caso do método.

Em qualquer pesquisa realizada, seja de caráter prático ou bibliográfico, esta é orientada e construída de acordo com os preceitos de elaboração de um método. Esta adoção, dependendo do viés seguido pelo pesquisador, pode ter diferentes conotações e até influenciar e/ou determinar os resultados obtidos.

Diante disso, buscou-se apresentar abordagens referentes a uma possível definição de método, bem como sua importância para a construção do conhecimento geográfico, desde os primórdios e, posteriormente, através da sua consolidação enquanto conhecimento científico. Ratifica-se no entanto, que não estão presentes no escopo desta abordagem o tempo necessário ou a meta de esgotar tal discussão.

A análise remete-se sinteticamente às definições com o propósito de refletir sobre o seu significado no contexto do objeto de pesquisa que é a identificação do uso do Trabalho de Campo enquanto metodologia de ensino do conhecimento Geográfico.

#### 3.1 PREFACIANDO A DISCUSSÃO DE MÉTODO NA GEOGRAFIA

Para iniciar a discussão que se refere ao método, são destacadas as palavras de Sposito (2004) que afirma:

[...] o método não pode ser abordado do ponto de vista disciplinar, mas como instrumento intelectual e racional que possibilite a apreensão da realidade objetiva pelo investigador, quando este pretende fazer uma leitura dessa realidade e estabelecer verdades científicas para a sua interpretação (SPOSITO, 2004, p. 23).

A ponderação de Sposito (2004) a respeito da impossibilidade de tentar subescrever o método à uma compreensão disciplinar possui uma importância extrema nas discussões da construção do conhecimento geográfico, uma vez que a Geografia não apresenta, de modo evidente, a eleição de um único método como elemento edificador de seu corpo teórico.

Outra definição encontrada em Japiassú e Marcondes (2006) que remetem à origem etimológica do termo que deriva do latim *METHODUS* (maneira de ir ou ensinar) e do grego *METHODOS* (investigação científica, modo de perguntar) e é formada por *meta* (por, através

de) e *hodos* (caminho). Os autores se valem da definição empregada por Descartes para expressar o conceito que consideram mais adequado, qual seja:

Conjunto de procedimentos racionais, baseados em regras, que visam atingir um objetivo determinado. P. ex., na ciência, o estabelecimento e a demonstração de uma verdade científica. “Por método, entendo as regras certas e fáceis, graças às quais todos os que as observam exatamente jamais tomarão como verdadeiro aquilo que é falso e chegarão, sem se cansar com esforços inúteis, ao conhecimento verdadeiro do que pretendem alcançar” (Descartes) (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 187).

Diante destas considerações, é possível definir método como sendo o procedimento, ou a maneira como será ensinado, ou o procedimento a ser utilizado para o desenvolvimento de uma pesquisa, ou as regras as quais conduzirão um determinado estudo a fim de se atingir os melhores resultados para cada ciência especificamente.

Por sua vez Gil (2008) apresenta uma definição mais pontual quando pondera a respeito do assunto expressando a seguinte síntese: “pode-se definir método como caminho para se chegar a determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos adotados para se atingir o conhecimento” (GIL, 2008, p. 8).

Apesar de tais definições, indicarem certa convicção, cabe aqui uma ressalva quanto à definição e aplicação do método, considerando que na ciência o método não se constitui de forma unânime, isto porque, cada área entende e possui métodos diferentes, específicos de seus estudos, de acordo com seu campo de atuação (SPOSITO, 2004). Outrossim, não é por isso que o método no campo científico encontra-se de maneira desconectada “Ele comporta, ao ser internalizado e utilizado pelo pesquisador, outros elementos. Esses elementos são, sem nenhuma preocupação de comparar suas importâncias, a doutrina, a teoria, as leis, os conceitos e as categorias” (SPOSITO, 2004, p. 55). Embora, cada ciência possua especificidades dentro dos seus métodos, no geral, busca-se a legitimidade e a padronização do que se está discutindo do ponto de vista metodológico na busca de eficiência e legitimidade nos resultados.

Os pesquisadores para realizarem suas investigações, sejam elas de caráter empírico, seja epistemológico ou teórico, estão pautados em diferentes paradigmas para a elaboração de suas ideias e conceitos. Desta forma, entende-se que um paradigma se define pelo conjunto de ideias, teorias e doutrinas, que são construídas de acordo com os métodos e que caracterizam uma determinada tendência científica.

Nos últimos cinquenta anos dois grandes grupos de métodos se destacaram: o neopositivismo e o materialismo histórico<sup>10</sup> (SPOSITO, 2001).

Desta forma, segundo Sposito (2001), o método:

(...) baseado nos fundamentos do neopositivismo, teve a linguagem matemática, a neutralidade da ciência e as temáticas espaciais como suas principais características para a produção do conhecimento científico. Um outro baseou-se no materialismo histórico como doutrina e na dialética como método e se pautou, ora mais, ora menos explicitamente, pelo engajamento ideológico do pesquisador (SPOSITO, 2001, p.101).

Assim como busca-se a definição para método, acontece com a metodologia. Por sua vez, metodologia deriva do grego *METHODOS* (investigação científica, modo de perguntar), acrescido do sufixo grego *LOGOS* (palavra, estudo, tratado). Portanto, metodologia refere-se ao estudo dos caminhos, dos instrumentos, a maneira de fazer, o procedimento, para se alcançar determinado objetivo ou resultado na realização de uma determinada pesquisa.

De acordo com a definição encontrada em Japiassú e Marcondes (2006) metodologia é “literalmente, ciência ou estudo dos \*métodos. Investigação sobre os métodos empregados nas diferentes ciências, seus fundamentos e validade, e sua relação com as teorias científicas” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 187).

A ciência<sup>11</sup> não é pronta e acabada, visto que tem início em um problema, que remete-se a algo que está errado ou então aos fatos que ainda não estão resolvidos ou que não são conhecidos, portanto, é por meio da ciência que busca-se “descobrir uma ordem invisível que transforme os fatos de enigma em conhecimento” (ALVES, 1981, p. 31). Todo conhecimento científico pode ser revisto e reeditado (uma vez que em ciência não existe verdade absoluta) e, seja qual for o método adotado o pesquisador não se constitui como um ser neutro, ou seja, é influenciado e modelado/formado pela sociedade, o que de alguma forma, repercute nos seus resultados.

Compreender as bases metodológicas que deram, e ainda dão sustentação à Geografia enquanto ciência é fundamental para descortinar seus desdobramentos frente sua aplicação enquanto disciplina escolar. Dada a complexidade do tema, buscar-se-á resgatar apenas uma fração desta construção histórica que, embora de caráter introdutório, assume posição cardeal para investigação proposta nesta pesquisa.

---

<sup>10</sup> O capítulo 06 constará de uma abordagem mais detalhada e aprofundada para melhor apresentar o método do Materialismo Histórico.

<sup>11</sup> “A ciência não é um órgão novo de conhecimento. A ciência é a hipertrofia de capacidades que todos têm. Isto pode ser bom, mas pode ser perigoso. Quanto maior a visão em profundidade, menor a visão em extensão. A tendência da especialização é conhecer cada vez mais de cada vez menos” (ALVES, 1981, p. 9).

### 3.2– A FORMAÇÃO DA GEOGRAFIA ENQUANTO CIÊNCIA

De acordo com vários autores, dentre os quais Cavalcanti e Viadana (2010), Gomes (2011); Moreira (2008 e 2011); Kohlhepp (2006) e Helferich (2005), o histórico do conhecimento geográfico data de um longo período que remonta a Grécia antiga, uma vez que esta é a primeira cultura conhecida que ativamente explora os conhecimentos geográficos e contou com a contribuição de inúmeros pensadores. Os registros reportam-se aos filósofos que tinham uma grande preocupação em conhecer o espaço, a origem e formação do mundo (CAVALCANTI e VIADANA, 2010).

Desde a antiguidade teve-se referente aos saberes geográficos uma visão muito geral. Conforme destaca Gomes (2011), a Geografia constitui-se como uma disciplina que procura integrar a Natureza e a cultura, dentro de um mesmo campo do saber. Com destaque para a filosofia pré-socrática, que foi a primeira tentativa/possibilidade de agregar e ordenar todos os “espetáculos da Natureza”<sup>12</sup>, considerando que estes conhecimentos acompanham a história da humanidade.

Moreira (2014) ressalta que a Geografia nasce/surge na Grécia Antiga com Estrabão e Ptolomeu sob a mesma ideia, no entanto o que os distingue é o enfoque e a escala de análise. Com Estrabão no século I “é a descrição direta da paisagem, a modalidade da leitura da superfície terrestre vista em sua escala horizontal” (MOREIRA, 2014, p. 14). Por sua vez, Ptolomeu no século II faz a “mesma descrição da paisagem, mas na perspectiva da escala vertical da superfície terrestre” (MOREIRA, 2014, p. 14).

Desta forma, de acordo com Moreira (2014), hoje a ciência constitui-se como um produto da universidade, no entanto não foi sempre assim. As primeiras organizações da ciência surgem como produto das necessidades práticas da vida, ou seja, necessidade que são resolvidas nas práticas espaciais, que se transformam em saberes, e com estes saberes espaciais locais é que surge então a ciência geográfica.

Apesar de sua longa história, a construção dos saberes geográficos enquanto conhecimento científico é algo relativamente recente (século XVIII). Cavalcanti e Viadana (2010) destacam que as viagens realizadas pelos exploradores na Europa, despertaram nas pessoas que compartilhavam a mesma esfera social o interesse pela Geografia, além de

---

<sup>12</sup> O autor utiliza a expressão espetáculos da Natureza para evidenciar o conjunto de fenômenos e elementos existentes naturalmente no mundo, afim de abarcar /delimitar/definir o objeto de estudo da Geografia: “tratava-se da primeira grande aventura da razão como possibilidade de conferir uma ordem ao espetáculo da Natureza em toda a sua multiplicidade. O geógrafo herdou estas preocupações e as reutiliza na compreensão do mundo atual” (GOMES, 2001, p. 11).

promover a elaboração de uma ampla cartografia conforme “descobriam” novas terras, incluindo-se técnicas inovadoras.

Na extensa trajetória empenhada na construção do conhecimento geográfico, perdurou a indefinição em torno da delimitação do seu objeto de estudo e do método a ser aplicado na sua elaboração, o que dificultava elevar estes saberes ao *status* de conhecimento científico, com domínio de um determinado campo do conhecimento dentro do conjunto das ciências.

De acordo com Kimble (2005), durante a Idade Média (século V a XV), período em que a Igreja dominava e ditava os rumos da sociedade inclusive da ciência, pouco se avançou na produção de novos conhecimentos, tanto nas outras áreas como também, na Geografia.

Neste período, o conhecimento geográfico conforme Bauab (2009) era “(...) gerado mediante um procedimento literário de compilação e rearranjo de informações retiradas de obras pertencentes, em parte, a Antiguidade” (BAUAB, 2009, p. 15). Os padres eram os principais responsáveis pela disseminação das obras/conhecimentos existentes na época, as quais eram fielmente copiadas “(...) nos monastérios, aos quais devemos a guarda segura, a tradução, a cópia e a edição de trabalhos monumentais da Antiguidade” (KIMBLE, 2005, p. 23).

Durante este período também foram aprofundados e mantiveram-se os antigos conhecimentos gregos. A cartografia era representativa e simbólica, não servia de orientação/localização, estes conhecimentos “refletiam as ideias comuns da época, inclusive as teorias quase científicas dos gregos, as mitologias pagãs e os sistemas de cosmografia cristã” (KIMBLE, 2005, p. 219, sic). Porém, trata-se de uma fonte riquíssima de informações porque “esses mapas são interessantes e possuem valor, pois preservam as bases das concepções de mundo que cercavam os estudantes daquela época” (KIMBLE, 2005, p. 219). Durante a Idade Média os mapas tinham forte mística religiosa, nos quais os elementos da igreja ganham grande representação, um exemplo claro disso pode ser observado nos mapa TO<sup>13</sup>, da forma como a terra era dividida.

Durante a Renascença (séculos XVI e XVII), destacam-se as viagens de exploração, momento em que foram “descobertas” terras até então desconhecidas e também reavivaram o desejo de bases técnicas, com alicerces mais sólidos e informações mais detalhadas, conforme ressaltam Cavalcanti e Viadana (2010):

Até o desenvolvimento da ciência moderna, a filosofia natural foi a expressão introduzida na Grécia antiga para indicar o estudo objetivo da natureza e do universo objetivo físico ou a que trata do conhecimento das

<sup>13</sup> KIMBLE, George. **A geografia na Idade Média**. Tradução Márcia Siqueira de Carvalho. 2.ed. Londrina: Eduel, São Paulo: Imprensa Oficial do estado de São Paulo, 2005.

primeiras causas e dos princípios do mundo material; ou ainda o estudo racional da natureza do ponto de vista de sua especificidade substancial e de suas propriedades, usando o pensamento e o raciocínio, sendo utilizada pelos pensadores, destacando-se pelas especulações teóricas e investigações práticas (CAVALCANTI; VIADANA, 2010, p. 14).

A partir de então, passou-se a produzir conhecimento geográfico de forma mais sistematizada, com informações mais detalhadas e confiáveis. Assim, “a partir do século XVIII, a Geografia foi sendo reconhecida como disciplina científica e, ao longo do século passado, a quantidade de conhecimento e o número de instrumental técnico tiveram um significativo aumento, persistindo até os dias atuais” (CAVALCANTI; VIADANA, 2010, p. 12).

Segundo Moreira (1981), a Geografia científica como é conhecida hoje nasceu em um período de cento e cinquenta anos a partir do ano de 1750, mas, sobretudo, no século XIX com Kant, Humboldt. Porém a Geografia enquanto conhecimento científico sistematizado nasce com Alexander von Humboldt (naturalista e viajante) e Karl Ritter (filósofo e historiador).

### 3.2.1 – A Geografia a partir de Humboldt

Conforme Moreira (1981) Humboldt e Ritter são considerados os precursores da Geografia Moderna, em virtude de nascer com eles a Geografia científica. Com isso surge também a Geografia acadêmica, a qual passa a ser produzida e ensinada nos bancos universitários, dando legitimidade a estes conhecimentos. Para esta produção Ritter tem como ponto de partida e de chegada o Homem, pressupostos do antropocentrismo. Em razão disso, “Humboldt e Ritter, embora pondo pesos diferentes na natureza e no homem, veem a geografia como a totalidade das coisas naturais e humanas, na qual os homens vivem e sobrevivem. Nisso mantem a concepção secular da geografia” (MOREIRA, 1981, p. 26).

Desta forma, o autor acentua a importância dos fundamentos implantados por estes pesquisadores para a constituição da Geografia científica. Para Moreira (1981), está em Ritter o fundamento do método comparativo, da mesma forma, como está em Humboldt o princípio da apreensão do conhecimento integrado independente da esfera orgânica, inorgânica a qual pertença:

Ritter reitera o princípio corológico e aperfeiçoa o método comparativo, estabelecendo o perfil e o rigor científico que ainda faltava à geografia. O método comparativo consiste, segundo Ritter, em “ir da observação à observação”, numa formulação que ao mesmo tempo reafirma e supera a tradição descritiva de Forster e Kant. [...] Humboldt parte do mesmo princípio e método de Ritter. Se para Ritter o objeto do estudo da geografia é

a superfície terrestre vista a partir das individualidades regionais, para Humboldt é a globalidade do planeta, vista a partir da interação entre a esfera inorgânica, orgânica e humana holisticamente realizada pela ação intermediadora da esfera orgânica (MOREIRA, 2011a, p. 21).

Segundo Helferich (2005) Alexander von Humboldt nasceu e cresceu num período histórico em que as colônias na América (o Novo Mundo), eram pouco conhecidas na Europa, devido aos escassos estudos realizados até então, considerando-se que pouca coisa tinha sido publicada, porém de grande efervescência da exploração marítima por parte da Europa. Cabe lembrar, que toda e qualquer expedição que vinha para a América, tinha cunho econômico e o principal objetivo era inventariar o que podia ser explorado e não de se conhecer a região naturalmente (fisicamente), ou seja, buscava-se ao máximo enumerar elementos que poderiam ser extraídos, que possuísem grande valor econômico na Europa, não tendo a preocupação de conhecer toda a biodiversidade que compunha o novo mundo. Desta forma, “embora já fizesse quase duzentos e cinquenta anos que Fernão de Magalhães partira na primeira viagem de circunavegação do globo, em meados do século XVIII, o oceano Pacífico ainda era um vasto desconhecido” (HELFERICH, 2005, p. 25).

Em seus estudos, Humboldt dava muita importância para a observação de fatores antrópicos tendo como base da pesquisa estudos empíricos de campo. No entanto, não estudava a transformação que o homem realizava na Natureza, seus estudos se referiam mais especificamente à cultura e modo de sobrevivência dos diferentes povos (KOHLHEPP, 2006).

Com viagem de exploração científica que [Humboldt] realizou pela América Espanhola acompanhado do amigo francês Aimé Bonpland (1773-1858), organizada e financiada com recursos particulares viabilizados através da herança que recebeu após a morte de sua mãe, entre os anos de 1799 e 1804,

(...) serviu como base para pesquisas científicas, bem como para uma detalhada descrição dos países em termos dos estudos regionais envolvendo aspectos da geografia física, da geologia, da história, aspectos sócio-econômicos, da geografia social e economia, da política, sociologia e antropologia (KOHLHEPP, 2006, p. 261).

Desta forma, a Geografia foi se desenvolvendo baseada na observação e na descrição dos lugares, com informações de base empírica, sendo passível de comprovação a partir de verificações *in loco* com os trabalhos realizados a campo. Partindo-se do pressuposto que antes de qualquer coisa, em Geografia, tudo possui relação com o local, onde o sujeito vive, trata-se de algo concreto e real, e que possibilita o desenvolvimento de novos conhecimentos, evoluindo de estágios já existentes, que já foram estudados anteriormente.

Portanto, o conhecimento dentro da ciência geográfica foi construído de forma gradativa, através de um processo amplo e complexo, num processo de construção dialético semelhante a outras ciências que se estruturaram neste período, como postulado por Kosik (1976):

Na ciência moderna o pensamento humano alcança tanto o conhecimento dialético, a concepção dialética do conhecimento – que se manifesta sobretudo na relação dialética da verdade absoluta com a relativa, do racional para o empírico, do abstrato com o concreto, do ponto de partida com o resultado, do postulado com a demonstração – como a compreensão dialética da realidade objetiva (KOSIK, 1969, p. 36).

Desta forma, na busca de ampliar conhecimentos referentes a uma determinada realidade parte-se do conhecido para o desconhecido, com a possibilidade de ampliar os horizontes dos saberes. Embora, a produção de conhecimentos vai sendo aperfeiçoada através de novas descobertas, nas mais diversas áreas da ciência, “a alma humana não poderá jamais abranger o ‘todo’ no sentido de todos os vários aspectos da situação real” (KOSIK, 1969, p. 41). Assim, justifica-se a fragmentação que sofre a realidade, a totalidade, visto que o todo foge das condições de entendimento/compreensão humana, mas de alguma forma as partes precisam estar articuladas, para se ter uma compreensão do real, concreto que pode ser observado principalmente através da Paisagem que conforme Moreira (2014) “a relação homem-sociedade é o espaço. A Paisagem é apenas o aspecto visual do arranjo configurativo de tudo isso” (MOREIRA, 2014, p. 42).

As contribuições trazidas por Alexander von Humboldt deram novos rumos para as produções geográficas, visto que inauguraram um novo olhar sobre a Geografia possibilitando a aquisição do status de ciência. No que tange a utilização do Trabalho de Campo é possível ressaltar seu real significado na compreensão da Paisagem, além da aproximação com os elementos da Natureza.

### 3.2.2- A Natureza e a Paisagem na concepção de Alexander von Humboldt

É importante destacar que embora, Alexander von Humboldt não tenha sido graduado como geógrafo, os seus estudos, observações e produções posteriormente publicados, acabaram servindo e sendo utilizadas pela Geografia. É considerado, deste modo o pai da Geografia científica, devido as contribuições que trouxe para esta ciência através, principalmente, dos estudos publicados após as viagens pelo mundo.

A publicação da obra de Humboldt “Quadros da Natureza<sup>14</sup>” ocorreu num contexto em que a discussão em torno da Natureza tinha uma dimensão mais ampla e complexa. Portanto, a Natureza estava ganhando uma nova forma dentro da mutabilidade e da dinamicidade, considerando que aquilo que se vê faz parte de um processo maior do planeta e que a ciência com a interferência do homem veio atuar sobre a Natureza (BAUAB, 2001). Desta forma, “a recusa a uma concepção de natureza estritamente mecânica é o primeiro passo científico na carreira de Humboldt como pesquisador” (SILVEIRA, 2012, p. 274).

Vitte e Silveira (2010) ressaltam que há um passo importante quando Humboldt incorpora a concepção de homem em seus estudos, através da razão e da sensibilidade, dando respaldo ao papel fundamental que o homem desempenha no processo de transformação da Natureza, além de conseguir olhar para si mesmo. Tornando-se [Humboldt] um dos precursores nos estudos da relação Homem - Natureza, o qual considera que “a idealidade da natureza permite conceber o homem como momento de síntese do próprio desenvolvimento da natureza, ou seja, o espírito, unificado pelo elemento ideal, aparece como a tomada de consciência da Natureza por ela mesma” (VITTE; SILVEIRA, 2010, p. 81).

Na viagem que Humboldt empreendeu as regiões equinociais da América (1799-1804), o objetivo não era nem de longe de descrever a Natureza como faziam os naturalistas, conforme destaca Silveira (2012, p. 306) com a expedição “não visam meramente uma narrativa de viagem, dando a conhecer lugares distantes e inacessíveis para o público europeu”. Humboldt buscava fazer uma concepção integrada da Natureza, trazendo elementos até então pouco explorados pela comunidade científica.

Humboldt não foi somente um cientista natural e fundador da geografia física, mas deve levar crédito também pela abordagem ecológica moderna ao ter explorado a relação homem x natureza não no sentido do determinismo e sim na ótica das correlações e cooperações num ponto de vista sintético (KOHLHEPP, 2006, p. 266).

No entanto, Humboldt por ter relações com escritores românticos<sup>15</sup>, enxergava a Natureza de maneira poética. Característica que perdura até hoje entre alguns pesquisadores.

De acordo com Pedras (2000), o observador quando trabalha com a descrição da Natureza precisa usar da emoção e da sensibilidade para esse objeto, afim de melhor apresentar a imagem que está captando da Paisagem, “pois é justamente o contato direto e a

---

<sup>14</sup> Publicada pela primeira vez no ano de 1807, mas que foi revista várias vezes até o final da sua vida.

<sup>15</sup> Humboldt não foi um escritor romântico como muitos autores afirmam, essa característica muitas vezes lhe é atribuída por vivido no início do período Romântico e que tinha contato com muitos desses autores, além da sua forma romantizada de descrever a Natureza.

presença do viajante junto à Natureza que lhe sugerem uma amplitude de acesso à ordem do sensível” (PEDRAS, 2000, p. 101).

Conforme Vitte (2008), Humboldt considerava que ver, sentir, e ouvir a Paisagem, eram elementos importantes adquiridos por meio da observação, visto aí o destaque para o pintor, que retrata a Natureza a partir do que vê, sente e ouve, predominando a sua subjetividade, e a sensibilidade humana. Portanto, a Natureza-Paisagem, para Humboldt é produto do entendimento e da imaginação, uma vez que a Paisagem é representada por tudo aquilo que através dos sentidos humanos é possível captar dos elementos presentes na Natureza.

Neste sentido, Silveira (2012, p. 307) lembra que para Humboldt, descrever “é mais do que dar a ver as informações da natureza, antes disso trata de despertar no leitor a mesma carga emocional desprendida na vista original da paisagem”. Porém, para Humboldt, só existe uma maneira para isso acontecer “através do espírito artístico. Descrever para Humboldt é uma arte, capaz de, pela mão do gênio, suscitar ao contemplador da obra o derradeiro sentimento da natureza” (SILVEIRA, 2012, p. 307). Com isso temos uma ressignificação do conhecimento empírico, baseado nos conhecimentos informais, advindos da *práxis*.

Para que esta delimitação de fato representasse a individualidade, a estratégia de Humboldt, e que perdura até os dias de hoje nos trabalhos de campo, era observá-la, descrevê-la e representa-la, só que por meio da pintura. O observador deveria estar sempre em um relevo topograficamente alto, de tal maneira que ele tivesse a visão total da paisagem e das relações de seus elementos. Assim, segundo Humboldt, esta primazia do sujeito em relação a paisagem fazia confluir Ciência, Arte e Literatura (VITTE, 2008, p. 51).

Neste sentido, existe em Humboldt a valorização da observação, do contato empírico com a Natureza, que se dá na observação a campo, constituindo assim, uma forma de se entrar em contato direto com a Natureza. “O empírico deve ser o universo de toda a ciência da natureza, esse é um preceito fundamentado por Kant e incorporado por Humboldt, assim como por todas as ciências dessa ordem” (VITTE; SILVEIRA, 2010, p.79).

Humboldt possui algumas características peculiares, “diferente dos naturalistas do século XVIII, Humboldt dá muita importância à meticulosa observação de fatores antrópicos bem como aos estudos empíricos de campo” (KOHLHEPP, 2006, p. 261).

A importância dada por Humboldt à observação, segundo Alves (2005), revela como elemento essencial, visto que a “contemplação da paisagem não poderia ocorrer de maneira fria, sem emoção. Pelo contrário, a natureza é para ser observada com os sentimentos, isto é,

contemplada da forma mais prazerosa possível; para isso é preciso que o observador deixe fluir a sua sensibilidade” (ALVES, 2005, p. 75).

Portanto, toda descrição da Paisagem é resultado da condição humana, da sua subjetividade, do seu estado emocional. Além disso, “a paisagem de Humboldt é o exercício constante de uma mente curiosa que tenta, enfaticamente, se aproximar ao encontro do novo” (PEDRAS, 2000, p. 98). Ressalta-se que nem todas pessoas vêm a mesma paisagem da mesma forma, como relata Humboldt (1953):

O desejo que temos de contemplar certos objetos não depende só da sua magnificência, da sua beleza e importância; está ligado às comoções fortuitas da mocidade, às primeiras referências a tal ou qual ocupação; à impaciência que nos arrasta a coisas longínquas e a procurar os incidentes de uma vida agitada. Estas aspirações, por outro lado, tomam tanto mais força, quanto menos probabilidades há de as satisfazer. O viajante goza antecipadamente do momento em que a Cruz do Sul, e as nuvens Magalhães que giram em redor do polo Antártica, ou as neves do Chimborazo e as colunas de fumo que surgem dos vulcões de Quito, caírem pela primeira vez perante os seus olhares, e possa contemplar um bosquezinho de fetos arborescentes ou repousar a vista sobre o oceano Pacífico. Os dias, em que tais votos se realizam, marcam na vida épocas de recordação, e excitam sentimentos, cuja vivacidade não deve reprimir a razão. (...) no ponto em que o vi pela primeira vez no delta, formando pela foz do Volga, não são decerto muito pitorescas; e, contudo, este aspecto causava-me vivo prazer, porque me recordava que, na minha infância, quando percorria o mapa com o olhar, atraía-me a forma particular deste mar interior. Os sentimentos, que nos despertaram as primeiras impressões da infância, ou os acidentes que nascem das relações da vida, tornam-se muitas vezes, quando depois tomam direção mais séria, objeto de trabalhos científicos e expedições longínquas (HUMBOLDT, 1953, p. 234 - 235).

Neste excerto Humboldt narra, a importância e a influência que os fatos vivenciados na sua infância representam para suas observações e seus estudos. Desta forma, destaca que as histórias que ouvia quando criança sobre expedições exploratórias e de reconhecimento de novos lugares despertaram o desejo e o instigou a querer viajar e conhecer o mundo.

Humboldt mostra que a grandiosidade da Natureza é superior a qualquer coisa quando diz: “por mutilada que seja a lista das antigas espécies, a lei da continuidade é tão visível que todo o ser novamente descoberto encontra aí lugar já preparado. Nada há de arbitrário na natureza, e sente-se nela não se sabe que lógica profunda e poderosa que se faz sempre obedecer (HUMBOLDT, 1952, p. 323).

O conhecimento geográfico produzido a partir de Humboldt passou por inúmeras fases dentre as quais se destacou o processo de verticalização e especialização em áreas da Geografia, o que ocasionou, em muitos momentos, a dificuldade de compreensão e sintonia

entre seus próprios pesquisadores em relação não apenas ao objeto de estudo geográfico como também da metodologia empreendida neste processo de construção do conhecimento.

Apesar da diversidade metodológica expressa por estas correntes, as noções de Natureza e Paisagem empregados por Humboldt, ainda no século XIX, permanecem indelévels no arcabouço teórico e metodológico da Geografia. Destaca-se a continuidade da importância da observação como recurso metodológico que perpassa as diferentes correntes geográficas que vão se constituir a partir do século XX.

### 3.3 - PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DAS CORRENTES GEOGRÁFICAS MATRICIAIS: GEOGRAFIA TRADICIONAL, NOVA GEOGRAFIA E GEOGRAFIA CRÍTICA

Longe de esgotar qualquer discussão referente às principais correntes epistemológicas da Geografia, realizar-se-á aqui uma breve introdução de algumas das principais características que definem as linhas de pensamento relacionadas à Geografia Tradicional<sup>16</sup>, Nova Geografia e a Geografia Crítica. Tal resgate objetiva contextualizar a importância dos estudos vinculados ao Trabalho de Campo enquanto recurso metodológico.

O período inerente ao surgimento e fortalecimento da Geografia Tradicional compreende desde o surgimento da Geografia enquanto ciência no século XIX até meados do século XX, época em que boa parte dos conhecimentos geográficos foram sendo construídos com os aparatos contemporâneos àquele período.

Segundo Moreira (2011b) “a Geografia moderna<sup>17</sup> nasce como um projeto de revolução burguesa” (MOREIRA, 2011b, p.13), que está fundamentada nos estudos, principalmente de Kant e, posteriormente, nos estudos de Humboldt e Ritter. Assim, a Geografia Tradicional surge “como um modo de ser e fazer de ciência que reproduz em suas fronteiras inteiramente a plêiade de problemas que o pensamento moderno acumula” (MOREIRA, 2011b, p.17), principalmente o que está relacionado com o sistema capitalista de produção.

Esta Geografia segundo Moraes (2002), está fundamentada sobre bases positivistas, considerando que: “a unidade do pensamento geográfico tradicional adviria do fundamento

---

<sup>16</sup> Evidencia-se o uso da denominação de “Geografia Tradicional” ao em vez de “Geografia Clássica” em virtude que os autores que utilizados para realizar tal fundamentação apresentavam essa nomenclatura, no entanto ratifica-se a importância deste período, considerando tratar-se de um momento muito importante para a consolidação da ciência Geográfica.

<sup>17</sup> Quanto a exata definição do início da Geografia Moderna há algumas discussões, considerando que nem todos autores consideram o mesmo período.

comum tomado ao positivismo, manifesto numa postura geral, profundamente empirista e naturalista (...) traduzida na máxima: ‘a Geografia é uma ciência de síntese’” (MORAES, 2002, p. 24). No entanto não podemos minimizar a importância deste período, precisamos considerar que:

A Geografia Tradicional elaborou um rico acervo empírico, fruto de um trabalho exaustivo de levantamento de realidades locais. Mesmo que por vias metodológicas também criticáveis, o valor das informações acumuladas não pode ser minimizado (...) O próprio desenvolvimento das técnicas de descrição e representação foi também um saldo favorável da Geografia Tradicional (MORAES, 2002, p. 91 - 92).

Embora o elemento de identidade da Geografia Tradicional fosse a concepção empírica e descritiva, tratava-se de uma ciência síntese relacionada aos estudos da Natureza e da Sociedade, e que eram permeadas por várias dicotomias que estavam longe de serem resolvidas.

De acordo com Christofolletti (1985) “embora houvesse acordo de que a superfície terrestre era o domínio específico do trabalho geográfico, essas definições e a prática da pesquisa geográfica estavam eivadas de contradições dicotômicas” (CHRISTOFOLETTI, 1985, p. 12).

Entre essas dicotomias, ganham destaque as discussões entre Geografia Física *versus* Geografia Humana e Geografia Geral *versus* Geografia Regional. Desta forma, “(...) a Geografia Física destina-se ao estudo do quadro natural, enquanto a Geografia Humana preocupa-se com a distribuição dos aspectos originados pelas atividades humanas” (CHRISTOFOLETTI, 1985, p.12 - 13).

Por sua vez, a dicotomia relacionada com Geografia Geral *versus* Geografia Regional respalda-se, conforme Christofolletti (1985), nas distinções nas quais a primeira objetiva: “estudar a distribuição dos fenômenos na superfície da Terra” (CHRISTOFOLETTI, 1985, p. 13). De acordo com o autor (op. cit.) “a Geografia geral analisava cada categoria de fenômenos de maneira autônoma”. No entanto, a ideia de “geral” proposta refere-se ao estudo enquanto unidade terrestre e não apenas uma generalização de leis ou fenômenos.

Por outro lado, a Geografia Regional considerando as peculiaridades locais presentes nas diferentes regiões

(...) procurava estudar as unidades componentes da diversidade areal da superfície terrestre. Em cada lugar, área ou região a combinação e a interação das diversas categorias de fenômenos refletiam-se na elaboração e uma paisagem distinta, que surgia de modo objetivo e concreto” (CHRISTOFOLETTI, 1985, p. 13).

No entanto, na segunda metade do século XX a Geografia Tradicional (tanto em sua vertente Geral, quanto Regional) foi fortemente contestada por uma corrente de “novos” pensadores que constituíam a Geografia Nova (também conhecida como Geografia Teorética ou Quantitativa). A crise da Geografia tradicional culmina em um movimento de renovação, que segundo Moraes (2002) acontece em meados da década de cinquenta, encerrando este processo em 1970.

Segundo Moraes “a Geografia Tradicional está definitivamente enterrada” sendo assim, o que resta são “resquícios de um passado superado” (MORAES, 2002, p. 93), mas que ainda servem de base para sustentação da ciência geográfica.

Para Christofolletti (1985), a Nova Geografia, disseminou novas ideias baseadas principalmente no neopositivismo, que ressaltava o processo de matematização dos estudos geográficos. À esta transformação o autor denomina uma “revolução quantitativa e teorética da Geografia” uma vez que, de acordo com seus princípios, a Geografia passa a inserir-se no arcabouço global da produção científica: “a Nova Geografia desenvolveu-se procurando incentivar e buscar um enquadramento maior da Geografia no contexto científico Global” (CHRISTOFOLETTI, 1985, p. 16).

Para elucidar o vigor da matematização como procedimento metodológico da Nova Geografia, Christofolletti (1985) afirma com entusiasmo:

O uso de técnicas matemáticas estatísticas para analisar os dados coletados e as distribuições espaciais dos fenômenos foi uma das primeiras características que se salientou na Nova Geografia. E o seu carisma foi tão grande que se refletiu, na adjetivação empregada por muitos trabalhos, a denominação de “Geografia Quantitativa” (CHRISTOFOLETTI, 1985, p. 13).

Entretanto, conforme Gomes (2011), a Geografia Nova ou Quantativista, foi muito mais que uma tentativa de matematização da Geografia, apesar de não ser possível, de acordo com este autor (op. cit.) negar que a quantificação tenha sido um aspecto presente nesta corrente de pensamento por volta do século XX. Gomes (2011) destaca o papel desempenhado pela análise sistêmica durante este período: “a visão sistêmica, a utilização de modelos e a submissão à lógica matemática penetraram fortemente nas ciências naturais e sociais a partir dos anos cinquenta. É neste contexto que se faz a passagem de uma geografia clássica para uma geografia dita moderna” (GOMES, 2011, p. 254). Moraes (2002) afirma que o processo de “superação” da Geografia Tradicional ocorreu por meio do movimento de renovação no pensamento geográfico que se desdobra não apenas no surgimento da Geografia Pragmática, conforme evidenciado por Christofolletti (1985) e Gomes (2011), mas que

consiste em duas correntes de pensamento: Geografia Pragmática e a Geografia Crítica (MORAES, 2002).

A Geografia Pragmática “Ataca principalmente, o caráter não-prático da Geografia Tradicional” (MORAES, 2002, p. 100). Os autores desta corrente propõem dentro de uma ótica prospectiva “um conhecimento voltado para o futuro, que instrumentalize uma Geografia aplicada”. Desta forma, o principal objetivo da Geografia Pragmática consiste segundo Moraes (2002) em uma “renovação metodológica” através de novas técnicas e linguagens.

Por sua vez, a Geografia Crítica, que se refere a corrente de pensadores que alimentam uma crítica radical em relação a Geografia Tradicional e também à Geografia Pragmática. A corrente crítica da Geografia fará, de acordo com Moraes (2002), a ruptura com o pensamento anterior. Na Geografia Crítica é possível destacar dentre vários autores<sup>18</sup> que estabeleceram esta crítica, Yves Lacoste em sua celebre obra “*a Geografia serve, antes de mais nada, para fazer a guerra*” (publicada em 1976), na qual demonstra a função da Geografia no mundo concreto e o modo como esta ciência vai sendo desapropriada de seu conteúdo geopolítico à medida em que é inserida nos currículos escolares.

Para Moraes (2002), o que caracteriza metodologicamente a corrente crítica da Geografia é a contestação da realidade vivenciada:

A unidade da Geografia Crítica manifesta-se na postura de oposição a uma realidade social e espacial contraditória e injusta, fazendo-se do conhecimento geográfico uma arma de combate à situação existente. É uma unidade de propósitos dada pelo posicionamento social, pela concepção de ciência como momento da práxis, por uma aceitação plena e explícita do conteúdo político do discurso geográfico. Enfim, é uma unidade ética. Entretanto, estes objetivos unitários objetivam-se através de fundamentos metodológicos diversificados (MORAES, 2002, p. 126).

Segundo Corrêa (2007):

(...) o debate interno à geografia prossegue durante as décadas de 70 e 80. A nova geografia e os paradigmas tradicionais são submetidos a severa crítica por parte de uma geografia nascida de novas circunstâncias que passam a caracterizar o capitalismo. Trata-se da geografia crítica, cujo vetor mais significativo é aquele calcado no materialismo histórico e na dialética marxista (CORRÊA, 2007, p. 19).

Esta nova corrente de pensadores está pautada em origens que “não só contestasse o pensamento dominante, mas tivesse também a intenção de participar de um processo de transformação da sociedade” (CORRÊA, 2007, p. 19), principalmente as transformações geradas pelo sistema capitalista de produção e as injustiças sociais.

<sup>18</sup> Pierre George, Bernard Kayser, Raymond Guglielmo, David Harvey, Milton Santos (MOURA, et. al. 2008).

Entre os avanços realizados pela geografia crítica estão aqueles associados à questão da organização espacial, herdada basicamente da *nova* geografia. Trata-se, no caso, de ir além da descrição de padrões espaciais, procurando-se ver as relações dialéticas entre as formas espaciais e os processos históricos que modelam os grupos sociais (CORRÊA, 2007, p. 21). Grifo do autor.

Os aspectos críticos evidenciados pela corrente crítica da Geografia partem da análise do concreto, da condição material de existência econômica e social da sociedade.

Com base no resgate teórico realizado é possível afirmar que, independente das disparidades internamente arraigadas no contexto histórico da formação da ciência geográfica, a observação do modo como os fenômenos espaciais estão espacializados - ora visando mais a descrição, ora visando mais a análise crítica direcionada à intervenção na realidade - se constituiu num elemento metodológico de fundamental importância. Esta leitura é o que torna possível asseverar que os trabalhos de campo perpassam a realização de todas as correntes teórico metodológicas da Geografia.

Outro aspecto incontestável na caracterização da importância da observação da área de estudo *in loco* para a realização de pesquisas geográficas é a definição de importantes conceitos vinculados ao espaço enquanto categorias de análise geográfica, dentre as quais cita-se Território, Região, Lugar e Paisagem.

O modo como estes conceitos são empregados na atualidade, sobretudo na realidade brasileira, vincula-se especialmente ao papel desempenhado pela concepção de Geografia difundida nos bancos escolares. Por isso, faz-se necessário a realização de uma contextualização a respeito do modo como a Geografia passou a ser ensinada no Brasil.

#### 4 - O HISTÓRICO DO ENSINO DE GEOGRAFIA

O Iluminismo francês trouxe inúmeras mudanças para a sociedade, principalmente no que se refere à razão humana. Foi através dos ideais iluministas (do século XVIII) influenciados por Kant, que aconteceu a expansão da educação, visto que “durante séculos, saber ler, escrever e contar constitui privilégio das classes dominantes porque têm o poder e o desejam conservar” (PEREIRA, 1999, p. 21). Como destaca Pereira (1999) as escolas eram elitistas e dominadas pelas entidades religiosas, onde os homens eram considerados iguais perante Deus.

Através dos ideais iluministas os homens passaram a ser considerados iguais pela razão humana, e para isso fazia-se necessário, expandir os saberes e a formação cultural, afim de transformar as pessoas e, conseqüentemente, a sociedade. Sendo assim o homem é capaz de se impor perante a Natureza, visto que possui meios para controlá-la e modificá-la em seu favor através dos meios/técnicas científicos. Construindo assim uma sociedade mais igualitária e justa.

Diante deste panorama surge a escola (ou expande a escola para a população) “como um instrumento capaz de transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade, retirando os homens do estado de ignorância em que se encontram e, ao mesmo tempo, inserindo-os na concepção burguesa que emerge na sociedade” (PEREIRA, 1999, p. 25).

A expansão da escola para a massa popular ocorre concomitantemente com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, sob controle da hegemonia burguesa, visto que os trabalhadores precisavam ter um mínimo de instrução, para melhor desempenhar suas funções.

É neste contexto que a Geografia chega na escola como disciplina curricular. Segundo Pereira:

A Geografia é incluída nos currículos por razões geopolíticas enquanto não só marca a naturalidade do homem no espaço, mas também sustenta que o homem só é humano porque incluído num espaço politizado, nacional. A Geografia analisa o físico, mas o estudo do físico em si mesmo não tem sentido. Ele só o terá se for considerado como dominado pelo homem e ligado à ideia de um espaço em que se exerce uma determinada cidadania (PEREIRA, 1999, p. 28).

Lembrando que até o século XIX, no Brasil, os conhecimentos relacionados à Geografia que eram ensinados nos estabelecimentos de ensino, não estavam organizados em uma disciplina específica. Além disso, eram controlados e mantidos pelas congregações jesuítas que eram os responsáveis (quase que exclusivamente) pela educação formal

(ROCHA, 2000). Neste período o currículo era organizado de forma que a Geografia era ensinada concomitantemente com a Matemática, na qual “os professores, ao realizar os ensinamentos sobre a Terra, deveriam fazê-lo em conexão com os conhecimentos da astronomia, cosmografia, da cartografia, bem como da geometria”<sup>19</sup> (ROCHA, 2000, p. 130).

Durante mais de duzentos anos de monopólio da educação jesuítica no Brasil a Geografia não teve assento nas escolas enquanto disciplina escolar. Não existiam, também, cursos de formação de professores (as) para atuar com o ensinamento destes saberes. Os conhecimentos geográficos, por serem de grande interesse do Estado, eram bem pouco vulgarizados nas salas de aulas (ROCHA, 2000, p. 131).

Conforme ressalta Souza e Pezzato (2010), no primeiro século da colonização do Brasil, os ensinamentos referentes à Geografia faziam parte de contribuições de trabalhos de cronistas coloniais que produziam ensaios literários sobre diversos temas, sendo que “alguns tratavam de temas ligados à Geografia, mas sem pretensões científicas. Outros eram cientistas que faziam expedições pelo país e traziam descrições sobre diversos aspectos dos lugares visitados” (SOUZA; PEZZATO, 2010, p. 77). Estes estudos, portanto, chegavam às escolas como estudos literários, e não especificamente como matérias para serem trabalhadas pela Geografia.

Segundo estes autores, esta Geografia praticada pelos jesuítas vai até a década de 1920, sendo encerrada pela inserção da Geografia nos currículos escolares, bem como na Universidade e o surgimento do movimento Escola Nova. De 1920 à 1960, tem-se um segundo momento que dá continuidade às mudanças advindas do período anterior e que as aprofundam, culminando após este período com a “emergência de novos paradigmas, como a geografia teórica, a educação tecnicista da nova LDB e o esvaziamento político da geografia escolar” (SOUZA; PEZZATO, 2010, p. 76).

A estruturação da educação no Brasil foi sofrendo mudanças, no entanto, no que tange à disciplina de Geografia pouco muda, ficando este conhecimento “restrito a instituições públicas e a exploradores, chegando às escolas apenas imagens vagas do que seria o território brasileiro” (SOUZA; PEZZATO, 2010, p. 78). Embora tenham vindo durante este período alguns cientistas realizaram estudos referentes ao país, tais estudos ficavam ainda restritos ao domínio do Estado.

---

<sup>19</sup> Ressalta-se que já neste período, os jesuítas haviam estabelecido a separação entre “Geografia dos professores” e a “Geografia dos Estados maiores”, sendo eles mesmos os responsáveis pela separação e definição do que seria ensinado para cada classe, visto que eram eles mesmos os responsáveis pela produção de ambas as vertentes, data deste período o início da produção da Geografia dos professores no Brasil (ROCHA, 2000).

Portanto, a partir do século XIX, com a criação do Imperial Colégio de Pedro II (em 1837, no Rio de Janeiro), foi que a Geografia ganhou espaço enquanto disciplina específica escolar adquirindo importância na educação formal brasileira, que foi influenciado pelo modelo curricular francês (ROCHA, 2000).

Assim, durante o Período Imperial a Geografia manteve-se com suas características principais inalteradas, principalmente no que se refere aos conteúdos e à forma de ensinar, ou seja “praticou-se, durante todo o período, a geografia escolar de nítida orientação clássica, ou seja, a geografia descritiva, mnemônica, enciclopédica, distante da realidade do(a) aluno(a)” (ROCHA, 2000, p. 131). Por sua vez, os professores que ministravam esta disciplina, não possuíam formação em Geografia, eram oriundos de outras profissões ou até mesmo autodidatas, o que tornava o ensino desta disciplina ainda mais precarizado.

No início do século XX, segundo Souza e Pezzato (2010), a Geografia tem um grande avanço na sua produção científica, o que influencia concomitantemente a Geografia a ser ensinada nas escolas por meio de publicações de estudos de Delgado de Carvalho<sup>20</sup>, Agamenon Magalhães e Raimundo Lopes.

Alcançou-se maior avanço quando começaram a surgir no Brasil cursos de formação de professores de Geografia, através da criação<sup>21</sup> das *Faculdades de Educação, Ciências e Letras*, que abrigou entre outros cursos de licenciatura, o de Geografia. As primeiras instituições organizadas foram: “a Universidade de São Paulo (1934) e a Universidade do Distrito Federal, absorvida em 1938 pela Universidade do Brasil, atual UFRJ” (ROCHA, 2000, p. 132), que segundo Souza e Pezzato (2010) para efetivar e desenvolver a Geografia, foi necessário “a vinda de professores estrangeiros, notadamente franceses, como Deffontaines e Pierre Monbeig, que trouxeram para o país uma ciência geográfica bastante influenciada pela Escola Francesa, baseada em Vidal de La Blache” (SOUZA; PEZZATO, 2010, p. 84) e seus discípulos.

A partir da década de 50 do século XX, foi quando ocorreu maior difusão dos cursos de formação de professores de Geografia no país, tanto nas universidades públicas como nas privadas.

No Brasil o ideário produzido pela escola francesa chegou aos bancos escolares por meio dos licenciados, que, de posse do saber científico

---

<sup>20</sup> Este autor além de publicar estudos importantes para a Geografia da época no Brasil como *Le Brésil Meridional* e *Geografia Física do Brasil*, também publicou livros didáticos (SOUZA; PEZZATO, 2010); (PONTUSCHKA, PAGANELLI, CACETE, 2009).

<sup>21</sup> A criação se através do Decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931 pelo então Ministro Francisco Campos, reforma esta que é baseada em um modelo alemão

desenvolvido na universidade e com o auxílio de livros didáticos, escritos por professores universitários, elaboravam suas aulas, produzindo um saber para os diferentes níveis de ensino. Cabe destacar o trabalho de Aroldo de Azevedo, cujos livros foram hegemonicamente adotados nas escolas brasileiras, atravessando gerações, entre as décadas de 50 e 70 do século XX (PONTUSCHKA, PAGANELLI, CACETE, 2009, p. 45).

A inserção destes cursos auxiliou no aumento do número de professores, embora também seja possível afirmar a partir da leitura realizada, torna-se mais direcionada aos aspectos considerados pertinentes pelo Estado.

#### 4.1 - A CONSTITUIÇÃO DA GEOGRAFIA ESCOLAR: DO POTENCIAL INERENTE À “CAMUFLAGEM” DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO

De acordo com Gomes (2011, p. 312) “a tarefa do geógrafo é, portanto, interpretar todo o jogo complexo de analogias, de valores, de representações e de identidades que figuram neste espaço”. Assim como para Moreira (2011a), a Geografia é uma forma de leitura do mundo real, sendo que a mesma acontece principalmente nos institutos de pesquisas e nas universidades. Para este autor, a década de 1950 se constituiu em um raro momento na história do conhecimento escolar geográfico, na qual a presença deste profissional torna-se bastante notória. Um momento em que os geógrafos,

(...) falam do mundo real, a geografia teórica o representa com uma precisão suficiente para as pessoas que os ouvem se sintam como se estivessem vendo o que falam, não sentindo propriamente diferença entre o que ouvem falar e o que vêem.(...) A geografia é um saber descritivo, um saber que olha e fala do mundo por meio da paisagem, e o faz uma tal correspondência que as pessoas saem das aulas, andam pelos espaços do mundo, e olhando estes espaços se lembram das lições do professor de geografia (MOREIRA, 2011a, p. 171).

Moreira (2011a) chama a atenção para a questão da relação que era estabelecida entre a lição do professor e a sua ligação com a realidade concreta do aluno, ou seja, quando o autor se refere à leitura da Paisagem considera também o que o aluno conhece.

O contexto em que surge a ciência geográfica enquanto disciplina acadêmica e escolar percebe-se que esta é parte de um estofa maior, no qual buscava-se oferecer à população, de maneira geral, informações mínimas referentes a esta área do conhecimento. Objetivava-se a submissão de grande parte da sociedade a concepções ideológicas oportunas ao Estado: “servir como discurso ideológico de mistificação do espaço, de ‘cortina de fumaça’ para

escamotear a importância estratégica de saber pensar o espaço e nele se organizar” (VESENTINI, 2010, p. 8)<sup>22</sup>.

Desta forma, Lacoste (2010) ressalta que a Geografia escolar foi imposta no final do século XIX, e tem continuidade até os dias de hoje, na qual se mutilou as ideias científicas, interditando uma das suas principais funções, a aplicação prática. Por isso que “De todas as disciplinas ensinadas na escola, no secundário, a geográfica, ainda hoje, é a única a aparecer, por excelência, como um saber sem a menor aplicação prática fora do sistema de ensino” (LACOSTE, 2010, p. 54).

Por meio da desvinculação entre a teoria e a prática denunciada por Lacoste (2010), é possível resgatar na história da implantação da Geografia como disciplina a ser ensinada nas escolas, um desdobramento ocorrido dentro da própria ciência, visto que o conhecimento geográfico da forma como estava estruturado para servir ao Estado e aos militares, não poderia ser repassado nas escolas.

De acordo com Lacoste (2010), a partir do fim do século XIX, existem duas Geografias: a dos Estados maiores e a dos professores. Neste desdobramento caberia a “geografia dos Estados-maiores um conjunto de representações cartográficas e de conhecimentos variados referente ao espaço” (LACOSTE, 2010, p. 31), caracterizando assim o conhecimento estratégico e perigoso que a Geografia exerce.

A Geografia passa a ser empregada como uma forma de preparar os homens para serem patriotas, subordinados e obedientes aos interesses do Estado. Portanto, a melhor maneira encontrada para se fazer isso, é ensinar na escola através de uma disciplina específica de Geografia. Porém, não se poderia ensinar a Geografia que era produzida até então. Por isso, foram promovidos desdobramentos que impactaram profundamente no modo como a Geografia é ensinada até os dias de hoje.

Segundo Lacoste (2010), com o desdobramento da Geografia, a Geografia dos professores ficou constituída por um discurso pedagógico e enciclopédico, carregado dos saberes científicos e “enumeração de elementos de conhecimento mais ou menos ligados entre si pelos diversos tipos de raciocínios, que têm todos um ponto em comum: mascarar sua utilidade prática na conduta da guerra ou na organização do Estado” (LACOSTE, 2010, p. 32).

Os conhecimentos de comando de Estado e de guerra, os saberes estratégicos ficariam restritos ao Estado e aos militares. Desta forma, a Geografia enquanto disciplina escolar

---

<sup>22</sup> Citação retirada da apresentação feita por José William Vesentini no Livro “*A Geografia - isso serve em primeiro lugar, para fazer a guerra*” de Yves Lacoste, tradução de Maria Cecília França, 17ª edição – 2010.

constituiu-se com caráter mnemônico, no qual os fatos e fenômenos são apenas memorizados, com a finalidade de serem meramente repetidos no momento de avaliação, não havendo entendimento e ligação com os fatos concretos do cotidiano do aluno, tampouco, com o exercício de análise crítica e reflexiva.

Foi neste contexto que a Geografia chegou nas escolas, carregando conhecimento geográfico que pelo caráter alienante ora proposto, acaba não atraindo os alunos. Ao não despertar interesse dos estudantes por sua falta de utilidade prática, torna-se apenas mais uma disciplina pertencente a grade escolar.

A geografia dos professores funciona, até certo ponto, como uma tela de fumaça que permite dissimular, aos olhos de todos, a eficácia das estratégias políticas, militares, mas também estratégias econômicas e sociais que uma outra geografia permite a alguns elaborar. A diferença fundamental entre essa geografia dos estados-maiores e a dos professores não consiste na gama dos elementos do conhecimento que elas utilizam. A primeira recorre hoje, como outrora, aos resultados das pesquisas científicas feitas pelos universitários, quer se trate de pesquisa “desinteressada” ou da dita geografia “aplicada”. Os oficiais enumeram os mesmos tipos de rubrica que se baluciam nas classes: relevo – clima – vegetação – rios – população, mas com a diferença fundamental de que eles sabem muito bem para que podem servir esses elementos do conhecimento, enquanto os alunos e seus professores não fazem qualquer ideia (LACOSTE, 2010, p. 33).

Por isso, a Geografia passa a constituir-se enquanto uma ciência com dupla característica social, apresenta-se por meio da identidade da denominada Geografia dos professores, cuja finalidade é a de abarcar os conhecimentos para serem ensinados nos bancos escolares e, de certa forma, tentar mascarar e/ou ocultar os problemas que permeiam a sociedade. E a Geografia praticada pelos estrategistas, que busca compreender a integração de vários elementos que abarcam tanto as variáveis naturais, quanto as sociais de modo que, conhecendo melhor seu território possibilitaria a realização de exercícios militares e manobras geopolíticas mais contundentes.

#### 4.2 - DO CAMUFLADO E DESINTERESSANTE AO CONHECIMENTO CONSTRUÍDO NO COTIDIANO: O USO DO ESTUDO DO MEIO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

A forma como a Geografia Tradicional aborda os conteúdos “elimina o raciocínio e a compreensão e leva à mera listagem de conteúdos dispostos numa ordem enciclopédica linear que, mais uma vez, evidencia uma procedência do natural sobre o social, para que seja visto como natural” (PEREIRA, 1999, p. 30). Assim, os conteúdos geográficos não são discutidos e a Natureza assume uma postura inata sobre a sociedade:

Sem discutir ou aprofundar as formas de apropriação desta natureza, o ensino da geografia torna-se acrítico e a-histórico. Tal redução parece ainda

mais estranha quando se considera que são justamente os geógrafos que proclamam a geografia como uma ciência “*síntese*” que tem sua razão de ser apoiada na interação entre fatos físicos e humanos (PEREIRA, 1999, p. 31.). Grifo da autora.

Milton Santos assinala o caráter sintético que os próprios geógrafos atribuem a Geografia:

Desde que a Geografia começou a busca de sua individualização como ciência, os geógrafos tiveram pretensão de que ela fosse, antes de tudo, uma ciência de síntese, isto é, capaz de interpretar os fenômenos que ocorrem sobre a face da terra, com a ajuda de um instrumental proveniente de uma multiplicidade de ramos do saber científico, tanto no âmbito das disciplinas naturais e exatas, como no das disciplinas sociais e humanas (SANTOS, 2012b, p. 125).<sup>23</sup>

Talvez a disciplina Geografia tenha se perdido um pouco na sua pretensão de ciência síntese, cujo objetivo está centrado principalmente na explicação e/ou entendimento das relações de elementos ditos naturais com os sociais. Por sua vez, essa amplitude lhe proporciona a possibilidade da realização de um trabalho conjunto, afim de realizar a integração dos diversos elementos que fazem parte do espaço (seja ele natural ou social), presente na fragmentação das disciplinas curriculares.

Desta forma a Geografia trabalhada/ensinada nos bancos escolares muitas vezes tem pouca relação com o real/concreto, o que acaba comprometendo a sua real utilização prática. Em razão disso, sugere-se que tal disciplina como se apresenta na escola “além de enfadonha, não corresponde à organização humana do espaço, porque considera que todo o arranjo espacial contém em si relações sociais” (PEREIRA, 1999, p. 31), portanto, o Espaço Geográfico, além de natural é socialmente construído, através das transformações impregnadas pelo homem<sup>24</sup>.

Partindo da reflexão pautada por estes autores, é possível afirmar que existe permeando a questão dos conteúdos ensinados na Geografia, a dicotomia relacionada à

---

<sup>23</sup> Milton Santos (2012b, p.125), ainda diz que: “Em verdade, os geógrafos iriam, mesmo, mais além. Alguns chegariam a afirmar-afirmação que ainda hoje é repetida – que a geografia devia ser tomada como a única disciplina capaz de realizar essa síntese, pelo fato de que a explicação dos fenômenos geográficos exige, mais que em outra qualquer disciplina, a contribuição de um número avultado de ciências”. Portanto, os próprios geógrafos na construção da ciência acabam reduzindo a Geografia para caráter de síntese, o que agrava ainda mais e até compromete o que é ensina nos bancos escolares.

<sup>24</sup> “O espaço geográfico é um espaço produzido onde a ‘*primeira natureza*’ (espaço físico), transformado pelo homem para a obtenção dos bens necessários à sua subsistência, constitui a base material da sociedade e condição concreta da existência social dos homens. Embora a ‘*primeira natureza*’ por si só não constitua o espaço geográfico, não há espaço geográfico sem ela, pois os elementos naturais são incorporados ao arranjo espacial através do trabalho social. Este, por sua vez, determina a ‘*segunda natureza*’ (conceito reelaborado por Marx para definir o espaço produzido através do trabalho), que resulta das relações dos homens entre si no ato de produzir” (PEREIRA, 1999, p. 31).

relação Natureza/Sociedade, onde ambos precisam ser estudados de maneira simultânea, com o objetivo de estabelecer as relações que existem entre ambos, e as influências que representam, afim de buscar se alcançar (ou ao menos aproximar-se) da compreensão do conhecimento íntegro e complexo inerente a realidade concreta.

Para o ensino da Geografia, os geógrafos (professores de Geografia) possuem uma importante ferramenta que pode ser utilizada enquanto metodologia que auxilia o processo de ensino-aprendizagem: trata-se do Estudo do Meio<sup>25</sup>.

Denomina-se Estudo do Meio a etapa de estudo/pesquisa na qual o pesquisador planeja e realiza as observações e constatações *in loco* e a partir das informações e dados obtidos sistematiza o conhecimento. Porém há várias nomenclaturas utilizadas para definir este tipo de atividade: expedições, excursões, levantamento expedito, viagens e Trabalho de Campo.

Na tentativa de realizar os esclarecimentos necessários à realização deste trabalho, o mesmo considera as obras e pesquisas da Professora Nídia Nacib Pontuschka, que parte de uma análise segundo o Estudo do Meio para trabalhar o ensino-aprendizagem em Geografia. Para a pesquisadora este se constituiu em um estudo total, subdividido em etapas, no qual uma das etapas fundamentais é integrada pelo Trabalho de Campo.

Segundo Pontuschka (2011) “(...) são considerados estudos do meio desde uma saída de alunos e professores cujo objetivo principal seja o entretenimento até trabalhos interdisciplinares que demandem pesquisas de campo, bibliográfica, iconográfica” (PONTUSCHKA, 2011, p. 249), deste modo nem sempre os alunos compreendem o que se busca com uma aula prática, tendo em vista que por vezes o professor não realiza este tipo de atividade com finalidade didática, e sim como recreação. No entanto, ressalta-se que nesta atividade existe a possibilidade de explorar tanto o trabalho individual de cada aluno, quanto a produção coletiva, assim como os aspectos científicos, sociais e culturais do ambiente visitado.

Neste sentido, Estudo do Meio, caracteriza como um estudo próximo, principalmente no que se refere ao Lugar, do meio de convívio do aluno, no qual por meio de observações empíricas realizadas na prática ele pode confrontar com estudos científicos, e relacionar os fenômenos locais com outras escalas. Já o Trabalho de Campo é uma das etapas do Estudo do Meio, tendo em vista que Estudo do Meio é composto pela preparação prévia em sala de aula,

---

<sup>25</sup> O Estudo do Meio engloba a realização do Trabalho de Campo enquanto uma etapa, podendo ainda ter outros desdobramentos e ser nomeada de diferentes formas, mas todos possuem como objetivo o estudo *in loco*.

atividade prática (Trabalho de Campo), e o pós campo, com a apresentação dos resultados, através da relação da atividade prática com o conteúdo teórico.

Porém existem algumas divergências quanto à definição de Estudo do Meio enquanto técnica ou enquanto método, como observa-se em Pontuschka,

Pedagogos e professores de disciplinas específicas continuam a conceituar o estudo do meio como a técnica ou um conjunto de técnicas, no entanto, ele somente atingirá os objetivos de uma possível transformação se for utilizado como método, superando conhecimentos puramente escolares fragmentados, levando aluno e professor a um compromisso com a sociedade e suas transformações, possibilitando o encontro entre sujeitos diferentes que crescem individualmente, que podem trocar, ensinar e aprender (PONTUSCHKA, 2011, p. 256).

Segundo esta autora, é desejável que os professores entendam que Estudos do Meio são técnicas que devem ser utilizados como método para atingir seus objetivos. Estas atividades constituem uma grande oportunidade para a troca de experiências individuais, na qual podem ao mesmo tempo ensinar e aprender, o que permite a abordagem de determinados conteúdos e conceitos por outros ângulos.

Nestes estudos deve-se tomar cuidado quanto a sua abordagem, na coligação tempo e espaço, visto que, para Pontuschka

No estudo do meio na geografia, o espaço e o tempo não se separam, pois as observações sensíveis permitem uma aproximação concreta com problemas estudados pela história e pela geografia, com questões propostas por alunos e professores. O meio é uma geografia viva. A escola, o córrego próximo, a população de um bairro, o distrito industrial, um parque, uma reserva florestal, um *shopping*, um hipermercado, a chácara vizinha são elementos integrantes de um espaço, que podem ser pontos de partida para uma reflexão. Em um primeiro momento, pode-se “descrever”, utilizando os referenciais vivos para localiza-los; no entanto, é preciso ir além. Em qualquer lugar escolhido para realizar um estudo do meio, há o que ver, há o que refletir em geografia, pois não existem lugares privilegiados, não há lugares pobres. É preciso saber “ver”, saber “dialogar” com a paisagem, detectar os problemas existentes na vida de seus moradores, estabelecer relações entre os fatos verificados e o cotidiano do aluno (PONTUSCHKA, 2011, p. 260).

Desta forma, é possível ver que qualquer elemento da Paisagem pode ser objeto de observação e estudo em uma aula de Geografia, e através deste tipo de observação relacionar os demais elementos que compõe a Paisagem mostrando a sua correspondência, sendo assim factível inserir o aluno neste estudo como um elemento importante.

Pontuschka (2000) destaca o papel do professor como orientador, para preparar os alunos a pensar, a analisar e não se deixarem enganar pelo que está sendo dito, principalmente pelos meios de comunicação (televisão, rádio, jornais, cinema, etc.) e até mesmo pelos

próprios meios “ditos” educativos e culturais que, muitas vezes, têm a pretensão de ocultar muitas verdades e implantar mentiras disfarçadas de realidade.

As mídias estão arraigadas no cotidiano e fazem parte da vida das pessoas tornando-se, na maioria dos casos, a maior fonte de informações. Este fato acaba, por vezes convertendo o papel da televisão, que passa a “ensinar” ao em vez de simplesmente transmitir informação, resultando negativamente na escola e na formação cidadã.

As informações não são conhecimentos, são apenas dados que fazem parte de um contexto maior que precisa ser analisado e compreendido. No entanto, nem por isso é preciso desvincular o noticiário da televisão das aulas, visto que podem ser tema para serem abordados criticamente durante as mesmas. A partir disso trabalhar os conteúdos nas mais diversas escalas, para não correr o risco de perder a noção de totalidade.

Portanto a escala de abordagem dos conteúdos geográficos são de extrema importância, pois se “estiver trabalhando na escala mundial, sem correlação com os problemas espaciais que dizem respeito ao cotidiano do aluno, o estudo da Geografia pode permanecer no abstrato e o estudante não ter condições de compreender o seu próprio espaço” (PONTUSCHKA, 2000, p.151). Por outro lado, também tem-se o risco de por meio da abordagem local não estabelecer dimensões maiores, permanecendo em explicações restritas insuficientes para a compreensão da totalidade do espaço (PONTUSCHKA, 2000).

O educador precisa saber realizar a leitura analítica do espaço geográfico e chegar à síntese, criando situações no interior do processo educativo para favorecer as condições necessárias ao entendimento da Geografia como uma ciência que pesquisa o espaço construído pelo trabalho das sociedades humanas, vivendo em diferentes tempo, considerando o espaço como resultado do movimento de uma sociedade em suas contradições e nas relações que estabelece com a natureza, com o mundo nos diversos tempos históricos (PONTUSCHKA, 2000, p. 151).

É neste sentido que se destaca a importância dos professores de Geografia construírem os conhecimentos a partir dos saberes dos alunos, para que os alunos tenham no interior da escola condições para entenderem a Geografia. Desta forma, aproxima conhecimento teórico das práticas vivenciadas pelos alunos, podendo compreender as contradições que existem no interior dos diferentes Lugares que vivem (PONTUSCHKA, 2000).

Para Pontuschka “são considerados Estudos do Meio desde uma saída de alunos e professores cujo objetivo principal é o entretenimento até trabalhos interdisciplinares que demandam pesquisas de campo, bibliográfica e, portanto investimento em termos de trabalho individual e coletivo” (PONTUSCHKA, 1994, p. 164). Na realização deste tipo de trabalho

tem-se bons resultados quando trabalhados de forma interdisciplinar, tornando assim o estudo menos fragmentado e mais proveitoso.

Neste sentido, os autores ponderam:

O Estudo do Meio pode ser compreendido como um método e ensino interdisciplinar que visa proporcionar para alunos e professores contato direto com uma determinada realidade, um meio qualquer, rural ou urbano, que se decida estudar. Esta atividade pedagógica se concretiza pela imersão orientada na complexidade de um determinado espaço geográfico, do estabelecimento de um diálogo inteligente com o mundo, com o intuito de verificar e de produzir novos conhecimentos (LOPES; PONTUSCHKA, 2009, p. 174).

Mas é claro que, na impossibilidade de trabalhar de maneira interdisciplinar o trabalho disciplinar torna-se ainda uma boa opção metodológica que possui aceitação e bom grau de aproveitamento.

No entanto, as atividades em sala são indispensáveis, porque é ali o Lugar que acontece o “aprofundamento de muitas das questões sugeridas e documentadas no caderno de pesquisa de campo. O espaço geográfico vai ser melhor compreendido porque as informações obtidas vão ser analisadas à luz de outros documentos escritos, gráficos e iconográficos” (PONTUSCHKA, 1994, p. 183)

Ressalta-se que no Estudo do Meio em Geografia espaço e tempo não se separam, porque através de observações existe uma aproximação entre a História e a Geografia<sup>26</sup>. Desta forma “o meio é uma Geografia viva” (PONTUSCHKA, 1994, p.181). Considera-se viva porque: “a escola, o córrego próximo, a população de um bairro, o distrito industrial, um parque, uma reserva florestal, a chácara vizinha são elementos integrantes de um espaço, que podem ser pontos de partida para uma reflexão sobre o espaço” (PONTUSCHKA, 1994, p. 181). E partindo deste ponto pode-se fazer observações, descrever os espaços e estabelecer diálogos entre os diferentes lugares, as diferentes formas de organização e ocupação do espaço. Uma atividade deste nível colabora bastante para o entendimento e a construção dos conhecimentos tanto dos alunos quanto dos professores.

Pontuschka (1994) ressalta que o importante na realização do Estudos do Meio, é que estes se constituem enquanto uma oportunidade de desenvolver em professores e alunos a consciência quanto a complexidade da realidade social, política e econômica, além da esfera natural, possibilitando a compreensão da totalidade. Além disso Lopes e Pontuschka (2009) destacam que este tipo de atividade pode ser realizada em todos os níveis de ensino, desde os

---

<sup>26</sup> Baseadas em observações empíricas e nas experiências geografia é corológica e a história cronológica, onde ambas tratam da localização dos fenômenos sendo a Geografia no espaço e a História no tempo (PEREIRA, 1999).

anos iniciais até o ensino universitário, inclusive na formação continuada dos professores, constituindo-se nesta última modalidade até mesmo como um incentivo para estes.

No entanto, sempre que esta atividade for realizada com alunos da educação básica, principalmente no Ensino Fundamental é preciso ter uma preocupação especial no que se refere a segurança dos estudantes, inclusive com autorização dos pais ou responsáveis. Para isso, no planejamento, é importante definir o objetivo de acordo com o nível de desenvolvimento em que se encontra a turma, com roteiros bem claros, e o professor realizar uma visita prévia ao Lugar afim de identificar possíveis riscos, principalmente a segurança.

Portanto, os autores Lopes e Pontuschka, 2009 afirmam que para a realização de Estudos do Meio é imprescindível um bom planejamento, a fim de evitar qualquer acidente e contratempo com os alunos e poder proporcionar maior aproveitamento durante a execução da atividade. Lopes e Pontuschka (2009), ratificam que esta atividade pode ser realizada em qualquer fase do ensino, no entanto em cada fase precisa ser extremamente organizada, em todos os detalhes.

Neste sentido, se ressalta que a prática de Estudo do Meio pode ser realizada em todos os lugares próximos ou distantes, analisando as mais diversas Paisagens e há condições de visita, tanto de acesso quanto de deslocamento. Porém, se o Estudo do Meio for considerado como uma atividade única e isolada, como um fim em si mesmo, ele não passa de um passeio turístico.

A prática de Estudo do Meio possibilita ao professor trabalhar com o aluno o “real” concreto, ou seja, considerando, neste caso, como uma possibilidade que o professor possui é estudar a partir do local de vivência dos alunos, e assim expandir para escalas maiores e visões mais gerais, assim como também poder ser realizado o processo inverso. É neste sentido que Braun destaca:

Uma contribuição relevante dos estudiosos das ideias de Vygotsky, ligados à educação, é entender que o desenvolvimento do indivíduo está ligado a duas funções. Uma função é considerar o que os alunos já sabem trabalhar no Nível de Desenvolvimento Real. Outra função é trabalhar “prospectivamente” o que significa trabalhar nos níveis de desenvolvimento que necessitam de “maturação” e o aluno, para saber, precisa da ajuda de alguém. Trabalhar nesse sentido é considerar a Zona de Desenvolvimento Proximal (BRAUN, 2007, p. 254).

Conforme asseverado anteriormente, o Estudo do Meio é compreendido como uma atividade ampla, que abrange desde o planejamento do professor; o preparo na sala de aula; a definição do roteiro de observação, até o estudo das fontes teóricas. A saída a campo, não se constitui no encerramento do estudo, visto que no retorno à sala de aula as informações

coletadas a campo precisam ser trabalhadas e analisadas, para que os alunos produzam alguma forma de trabalho/relatório apresentando os resultados obtidos. Por isso que Pontuschka, Paganelli, Cacete (2009), enfatizam que uma das etapas importante do Estudo do Meio é o Trabalho de Campo, principalmente porque pelo fato de sair da escola já proporciona aos estudantes outro modo de olhar para a realidade.

Para isso, é importante que o aluno seja bem orientado para que consiga utilizar dos sentidos afim de conhecer melhor o meio, de verificar as especificidades que tem em cada Lugar, Paisagem, realizar registros de todas as formas possíveis, além de poder explorar através do contato com as pessoas os relatos das mais diferentes idades e profissões, o que proporciona um grande aprendizado da vida cotidiana.

No cerne do que seja o Estudo do Meio, encontra-se o princípio metodológico inerente a estruturação científica da Geografia que é a observação *in loco* dos lugares.

#### 4.2.1 – As diversas Nuances do estudo do Espaço Geográfico por meio de pesquisas *in loco*

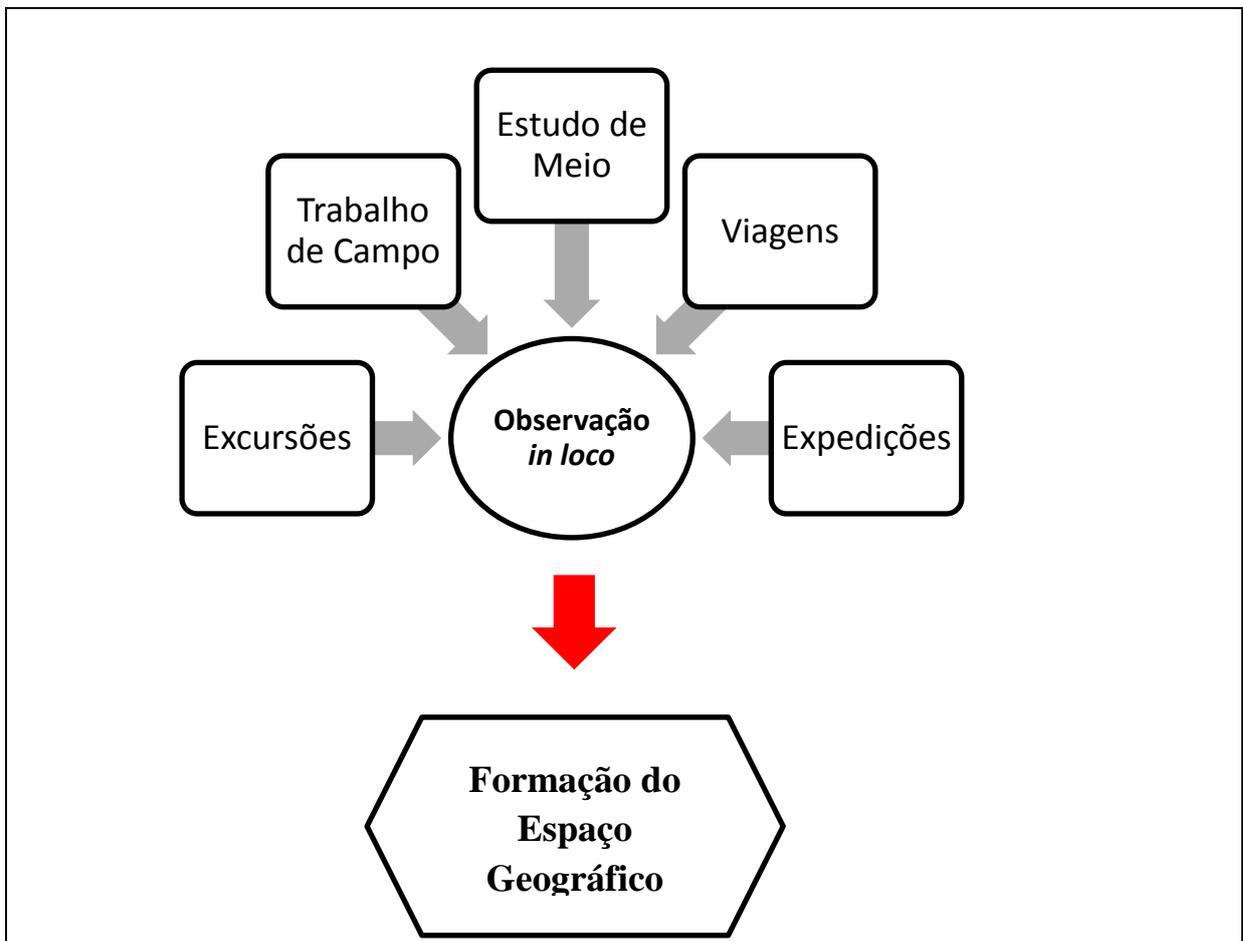
Inúmeros conceitos e termos foram edificados visando expressar a realização de estudos *in loco* para a formatação do conhecimento do Espaço Geográfico, dentre os quais se destacam: Excursão, Levantamentos Expeditos e Trabalhos de Campo, conforme apresentado na Figura 03.

Analisando diversas obras é possível encontrar diversos nomes que se referem às observações *in loco* como já foi mencionado anteriormente, e como destaca Neves (2010) alguns se referem a “estudo do meio, excursão geográfica, prática de campo, trabalho geográfico de campo, prática ‘andante’ de fazer Geografia” (NEVES, 2010, p. 19).

O Trabalho de Campo é utilizado na Geografia e, sobretudo na Geografia física, como uma metodologia presente na realização dos estudos e levantamentos.

A pesquisa de campo constitui para o geógrafo um ato de observação da realidade do outro, interpretada pela lente do sujeito na relação com o sujeito. Esta interpretação resulta de seu engajamento no próprio objeto de investigação. Sua construção geográfica resulta de suas práticas sociais. Neste caso, o conhecimento não é produzido para subsidiar outros processos. Ele alimenta o processo, na medida em que desvenda as contradições, na medida em que as revela e, portanto, cria nova consciência do mundo. Trata-se de um movimento da Geografia engajada nos movimentos, sejam eles sociais agrários ou urbanos. Enfim, movimentos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização (SUERTEGARAY, 2002, p. 66).

Figura 03 – Conceitos utilizados na realização de estudos sobre a formação do Espaço Geográfico.



Fonte: CAUS, F. R. (2014).

Os Trabalhos de Campo durante as aulas de Geografia desempenham um papel significativo para a aprendizagem. De acordo com Mérenne-Schoumaker (1999) os estudos com Trabalhos de Campo “inscrevem-se principalmente no quadro do **estudo do meio**” (MÉRENNE-SCHOUMAKER, 1999, p. 178) [grifo do autor], com a possibilidade de se estudar e explorar informações a partir do Lugar, assim como Pontuschka, quando define o Trabalho de Campo como uma etapa do Estudo do Meio.

A dialética baseada no trabalho de campo é, portanto, um elemento indispensável da percepção objetiva dos dados de base do raciocínio científico; quando ela está ausente, elaboram-se teorias que só têm relações longínquas com a realidade perceptível e que, por esse motivo, não têm qualquer utilidade social, pois não podem orientar a ação (TRICART, 2006, p. 107).

Uma metodologia importante de obtenção de dados a respeito de determinado Espaço Geográfico é o Levantamento Expedido<sup>27</sup> dentro da Geografia é utilizado mais para o desenvolvimento de trabalhos técnicos, que implica na realização de reconhecimento de características de uma determinada transecção à extrapolação destes dados para toda área estudada. É uma forma de pesquisa para analisar e descrever o Espaço Geográfico, principalmente nos estudos relacionados ao meio ambiente, estudo do solo, mapeamentos, etc. O levantamento expedito é realizado principalmente através da associação de geotecnologias e sistemas de informação, pode ser feito a partir da observação de sobrevoos para monitoramento das mudanças da cobertura (DLUGOSZ *et al.*, 2010).

Distanciando-se do caráter técnico apresentado pelo Levantamento Expedito alguns autores referem-se as visitas e observações realizados na prática, *in loco*, como Excursão.

As Excursões geográficas possuem objetivos próprios para a Geografia, uma vez que visa “a totalidade espacial, o de se dirigir ao conjunto das diferentes manifestações estudando a maneira como particularmente se expressam na paisagem por meio da conjugação de localidade e de interação recíproca” (PEREIRA, 1943, p. 8 - 9).

Este tipo de atividade no ensino de Geografia alcança grande grau de satisfação, visto que além de melhorar a aprendizagem desperta o interesse dos alunos, ou seja “no estabelecimento de contatos com a Natureza, escolhidos com acêrto os fenômenos que se processam sobre a superfície do globo ou sobre êle atuam” (CARVALHO, 1941, p. 866. sic).

Se cada unidade de trabalho, em geografia, pudesse ser precedida de uma excursão, adequada à matéria em vista, e ser concluída com outra excursão de fixação e revisão, tenho certeza de que o curso de geografia seria um sucesso. A questão se reduz, em muitos casos, a um arranjo de horário, a uma distribuição de tempo e de recursos, em suma, a um caso de organização escolar em que o professor de geografia não é o único a ser consultado e ouvido (CARVALHO, 1941, p. 866).

No entanto, Carvalho (1941) ressalta que tanto as observações e estudos *in loco* como Excursões, podem ser entendidas como atividades recreativas, turísticas, e nem sempre ganham a importância que possuem no conhecimento de uma determinada realidade. Por isso, geralmente usa-se o termo Trabalho de Campo.

Viadana e Cavalcanti (2011, p. 4) também se remetem as excursões chamando esta atividade de Excursões Geográficas Didáticas que referem-se a “um conjunto de atividades práticas orientadas para a busca de um determinado conhecimento, realizada de maneira

---

<sup>27</sup> Esta modalidade de levantamento é utilizada mais, para a questão de mapeamentos e de levantamentos técnicos, não trata-se de uma atividade de observação que seja utilizado enquanto metodologia de ensino para a disciplina escolar de Geografia, motivo pelo qual não aprofundaremos esta discussão, uma vez que não contribuirá para a análise e discussão de nosso objeto de estudo.

sistemática através da realidade empírica e pela utilização de métodos próprios e técnicas específicas de pesquisa”. Com enfoque na observação da Paisagem, esta atividade busca por meio do contato direto com a realidade coletar informações para fins didáticos.

Por sua vez, a terminologia Expedição que também é usada para referir-se às atividades práticas de observação é frequentemente encontrado nas obras de Alexander von Humboldt. Usualmente, Expedição é utilizado para as observações de cunho científico de levantamento de áreas, paisagens que são desconhecidas, como era o caso da América, quando Humboldt empreendeu uma expedição científica com a finalidade de melhor conhecer o que existia, mas que, para os olhos europeus, ainda estava oculto.

Por outro lado, no ensino de Geografia, dificilmente, são encontrados autores que usam esta nomenclatura para as atividades de campo, ficando mais restrita mesmo aos viajantes e naturalistas que buscavam desvendar os mistérios dos locais que eram desconhecidos por boa parte dos povos.

Já o emprego do termo Viagem possui cunho propriamente turístico, recreativo e de confraternização. Nas escolas acontecem viagens com alunos mas estas, em muitos casos, têm a finalidade de premiação ou análoga. É claro que podem ser empregados em sala de aula elementos encontrados durante o passeio, no entanto, a finalidade da saída da escola não objetiva o estudo.

Outro elemento que está relacionado às viagens também são as distâncias percorridas. Uma vez que o Trabalho de Campo permite explorar o Lugar, o próximo, o entorno da escola, as viagens sempre se remetem a locais mais distantes tendo então o envolvimento de investimentos financeiros.

Por isso é possível definir do ponto de vista a amplitude espacial do Trabalho de Campo, conforme expressão de Cavalcanti (2011, p. 173) na qual “denomina-se então trabalho de campo, o local, a área, a região, aonde o pesquisador vai para observar, registrar, descrever e explicar os fatos ou fenômenos geográficos”.

Na realização de aulas de campo em Geografia, além de aliar o conteúdo com a prática e auxiliar na construção dos saberes geográficos, integra os alunos aos novos conhecimentos, também valoriza a Geografia dentro da sala de aula, trazendo desta forma grandes contribuições para o professor, possibilitando uma aproximação e melhor diálogo entre professor e aluno, e ainda possibilita ao educando interagir com o conhecimento e a vida em sociedade. Por isso esta metodologia deveria ser mais utilizada (CORDEIRO; OLIVEIRA, 2011).

Uma das razões argumentadas por pesquisadores do Ensino de Geografia para o pouco emprego da metodologia de Trabalho de Campo, assim como de outros recursos metodológicos que facilitariam o aprendizado (poesias, paródias, filmes, literatura, etc.) (REGO; CASTROGIOVANNI; KAERCHER, 2011) está na construção de uma cultura escolar na qual o livro didático assumiu o papel principal. A explicação desta adoção centrada em roteiros uniformes para todo o território nacional é bastante complexa e se fundamenta nos projetos subjacentes às Políticas Educacionais historicamente implantadas, bem como às condições de trabalho e formação dos profissionais inseridos neste contexto (FRIGOTTO, 2010).

O uso quase exclusivo do processo de repetição das informações privilegiadas salvaguardadas pela figura do professor se, por um lado, pressupõe o domínio teórico por parte do professor dos conceitos fundamentais a serem “ensinados”, por outro, não atende às transformações inerentes a formação de um sujeito atuante na sociedade de forma crítica e contextualizada. Por isso, já não basta para o ensino de Geografia.

As reflexões a respeito das limitações inerentes aos usos das metodologias enciclopedistas, mnemônicas, tecnocentristas e acrílicas (OLIVEIRA, 2014) são incisivas e estende-se inclusive sobre o domínio dos conteúdos base.

Tal argumento mostra-se relevante quando se verifica também a dificuldade que alguns professores possuem em trabalhar os conceitos básicos vinculados a categoria de Espaço Geográfico, tais como: Lugar, Território, Região e Paisagem.

#### 4.3 – O USO DE CONCEITOS PARA A GEOGRAFIA

Para o estudo da Geografia, assim como as demais ciências, faz-se necessário ter domínio e conhecimento dos principais conceitos que constituem a chave de entendimento para a realização de determinado estudo. Verifica-se que conceitos enunciados no início da sistematização da Geografia enquanto ciência perduram e influenciam os estudos realizados até hoje. Dentre os conceitos necessários para a compreensão do Espaço Geográfico (objeto primordial e incontestável da Geografia), também são apresentados por inúmeros autores<sup>28</sup> os conceitos de Natureza, Paisagem, Região, Lugar e Território, dentre outros, como categorias de análise que colaboram para a análise e interpretação espacial.

---

<sup>28</sup>Dentre os quais se destacam Corrêa (1995; 2007); Pereira (1999); Santos (2012 c); Sposito (2004); Suertegaray (2001).

Para este trabalho realiza-se a discussão daqueles que são pilares para a compreensão do papel exercido pelo Estudo do Meio na estruturação metodológica do conhecimento geográfico, quais sejam: Espaço Geográfico, Paisagem e Lugar.

Parte-se do princípio de que sem clareza e definição exata dos principais conceitos que formam o arcabouço da Geografia, é impraticável o estabelecimento de análises adequadas para a execução da proposta de estudo que versa sobre papel do Estudo do Trabalho de Campo enquanto princípio metodológico para o ensino de Geografia.

A Natureza formata a matéria original a partir da qual se constrói o conceito de Espaço Geográfico, principal objeto de estudo da Geografia<sup>29</sup>, enquanto os conceitos de Lugar e Paisagem são desdobramentos da formação do Espaço Geográfico fundamentais para a compreensão de sua dinâmica, conforme representação na figura 04.

Figura 04 - Mapa conceitual Espaço Geográfico



Fonte: CAUS, F. R. (2014).

<sup>29</sup>Neste trabalho não existe a intenção de utilizar todos estes termos ficando a abordagem conceitual restrita aos termos “Lugar” e Paisagem”, visto que são a base para a elaboração e aplicação do Trabalho de Campo na Geografia, portanto, não buscar-se-á aprofundar discussão e definição referente aos conceitos de “Região” e “Território”, tendo em vista que mesmo que fosse a pretensão não conseguir-se-ia esgotar a discussão referente a esta temática.

Neste sentido, Viadana e Cavalcanti (2011) evidenciam que:

A definição de campo para o geógrafo vai ao encontro da substância clássica, da matéria analítica que subsidia os conteúdos geográficos. O termo pode assumir vários significados desde: paisagem; lugar; área; território e até região, etc., sempre levando em consideração os objetivos e a ordem escalar utilizada na prática cognitiva do mundo exterior (VIADANA; CAVALCANTI, 2011, p. 6).

A abordagem dos conceitos de Natureza, Espaço Geográfico, Paisagem e Lugar são apresentados a seguir, a fim de dar suporte e fundamentação teórica à discussão referente à constituição e entendimento dos diferentes autores e, principalmente, estabelecer as relações com o objeto de pesquisa: a prática de Trabalho de Campo como metodologia de ensino de Geografia.

#### 4.3.1 - A abordagem de Natureza dentro da Geografia

O conceito de Natureza foi construído no decorrer da história, portanto, desde os mais rudimentares registros da humanidade até os dias de hoje, a Natureza aparece como elemento central. A razão disso localiza-se no fato da existência da Natureza antecipar-se a presença humana.

Como afirma Lenoble (1969)<sup>30</sup> “a Natureza é o todo; sempre existiu e sempre existirá, é nela que o homem pode encontrar a sua realização”. De acordo com Dulley (2004), o debate sobre a definição deste conceito é amplo por abarcar aspectos filosóficos, religiosos e éticos que, de acordo com o período histórico, possui conotações diferentes. Portanto, este autor coaduna com inúmeros pesquisadores dentre os quais se ressaltam Santos (2008; 2012), Cidade (2001) e Henrique (2005; 2008) para afirmar que o significado de Natureza não é igual para todos os grupos sociais nas diferentes épocas da história.

Como a história foi sendo edificada de acordo com a especificidade de cada momento, a Natureza foi definida de várias maneiras obedecendo esta mesma ordem. Lenoble (1969), ressalta que assim como todas as palavras que designam uma ideia geral, Natureza no momento parece clara e objetiva, porém quando sobre ela se medita esta torna-se complexa e, por vezes de difícil compreensão. Segundo este autor, até mesmo os dicionários e enciclopédias comuns de ciência, não se comprometem quanto a definição do termo, definindo Natureza como “o conjunto das coisas que existem naturalmente” (LENOBLE, 1969). Todavia esta é uma definição ainda ampla e vaga.

---

<sup>30</sup> A obra utilizada foi obtida por meio de arquivo digital e não consta número de páginas para a referência.

Japiassú e Marcondes (2006) apresentam a seguinte definição para Natureza:

O mundo físico, como conjunto dos reinos mineral, vegetal e animal, considerando como um todo submetido a leis, as “leis naturais” (em oposição a leis morais, as leis políticas). As forças que produzem os fenômenos naturais. Em um sentido teológico, o mundo criado por Deus. Opõe-se a *cultura*, no sentido daquilo que é criado pelo homem, que é produto de uma obra humana. Opõe-se também a *sobrenatural*, aquilo que transcende o mundo físico, que lhe é externo (JAPIASSÚ; MARCONDES. 2006, p.198).

Por sua vez, Wendel Henrique considera que,

A natureza, entendida enquanto objeto ou entidade, possui manifestações concretas e abstratas, pois não se pode negar seu lado “mágico e mítico”, é passível de ser periodizada, uma vez que tem uma variação no tempo e no espaço. Na atualidade, ela não é mais a mesma da década passada, não é mais a mesma do século passado, não é mais a mesma do pré-cambriano (HENRIQUE, 2008, p. 13).

A fim de melhor entender como a Natureza foi definida ao longo do tempo, Wendel Henrique procura trabalhar com a Natureza de acordo com taxonomia de períodos. Nesta periodização o autor ressalta os principais aspectos de cada momento da história e o modo como estes influenciam na concepção de Natureza das sociedades.

Henrique (2005) estabelece cinco períodos<sup>31</sup> nos quais o contexto histórico e social influenciou em compreensões de Natureza distintas.

No que tange a concepção de Natureza nas DCEs, aparece o entendimento com respaldo em Pereira (1999):

A ideia de natureza como um organismo foi sendo substituída gradativamente pela ideia de natureza como uma máquina e a antiga relação contemplativa que se estabelecera entre o homem e a natureza é, aos poucos, destruída, apesar das resistências de ordem teológica e confessional. O progresso tecnológico, juntamente com um desejo expresso nos estudos de cientistas geniais e de vanguarda, incide diretamente sobre o modo de pensar e ver a natureza. O que não se deseja aqui é cair num mecanismo de pretender explicar o surgimento da ciência moderna apenas a partir do que já existia na prática social, mas também de um projeto que se manifestava mais

<sup>31</sup> De acordo com Henrique (2005), no primeiro período o conhecimento referente a Natureza era fruto da imaginação e contemplação, através dos relatos heroicos dos aventureiros, sendo que a ideia de Natureza estava atrelada ao mito. Neste sentido, a Natureza constituía o próprio objeto de interpretação. O segundo período, é marcado com a interpretação da Bíblia, com forte componente teológico, sendo esta pertencente a divindade e ao sagrado, obra de Deus. No terceiro período, foi marcado com a superação dos obstáculos físicos e intelectuais da natureza, que através das viagens marítima e comerciais e a descoberta de novas terras desenvolveu outros objetos para a compreensão/representação da natureza. O quarto período vai ser marcado pela mudança na relação dos homens com a Natureza, que passa a incorporar a cultura industrial, permitindo por meio do desenvolvimento de fotografias e litogravuras o estudo da Natureza a distância, e a Natureza passa a ser incorporada a vida social. O quinto período (atual), é marcado por mudança radical na relação do homem com a Natureza. Totalmente incorporada pelo território ocupado, esta fase apresenta o homem na condição de produtor da Natureza que, por meio das imagens orbitais permite conhecer toda a superfície planetária (HENRIQUE, 2005).

ou menos conscientemente em algumas pessoas que, sem dúvida, estão à frente de seu tempo. A natureza, da mesma forma que as máquinas e os instrumentos, pode ser “*desmontada*”, submetida a cálculos e provas. A nova sociedade em formação exige o domínio do homem sobre a natureza, a compreensão de suas leis e a utilização de suas forças (PEREIRA, 1999, p. 74 - 75).

Portanto, a nova ou moderna visão de Natureza, segundo Pereira (1999), começou a ser formulada no final do século XVIII, firmando-se no século XIX quando o homem passa a ser incorporado como sujeito nas ciências naturais.

Desta forma, na Geografia Crítica a Natureza é entendida como exterior e anterior ao homem, mas também como pertencente a este. As DCEs trabalham com a concepção de Natureza formulada por Milton Santos, que considera que a interação que existe entre a sociedade e a Natureza ocorre por meio do trabalho, portanto, a segunda Natureza ou Natureza artificial é o resultado de um processo de trabalho.

Apesar da tentativa de superação, “na escola, as diferentes linhas de pensamento da Geografia trataram os aspectos naturais do espaço com maior ou menor ênfase, porém, todas mantiveram a dicotomia como abordagem metodologia” (PARANÁ, 2008, p. 65). Verifica-se esta tendência ora com mais ênfase nos aspectos naturais, ora relegando importância aos fatores humanos e econômicos.

No entanto, dada a abrangência e o crédito científico junto as discussões acadêmicas, ratifica-se neste trabalho a periodização realizada por Milton Santos.

Segundo Santos (2012c) a relação entre Sociedade e Natureza é marcada pela substituição do meio natural por um meio cada vez mais artificializado. Desta forma, aquela primeira Natureza vai sendo transformada a fim de atender cada vez mais as “necessidades” do homem. Essas modificações não acontecem em todos os lugares ao mesmo tempo, ela acontece de acordo com o arranjo de particularidades de cada sociedade.

Desta forma, Santos (2012c) salienta que a história do meio geográfico, a princípio, pode ser dividida em três etapas: o meio natural, o meio técnico, e o meio técnico-científico-informacional.

O meio natural segundo Santos (2012c), o homem se apropriava da Natureza, ou seja, “o homem escolhia da natureza aquelas suas partes ou aspectos considerados fundamentais ao exercício da vida, valorizando, diferentemente, segundo os lugares e as culturas essas condições naturais que constituíam a base material da existência do grupo” (SANTOS, 2012c, p. 235).

Neste período, o meio natural não sofria grandes transformações, visto que o homem apenas usava a Natureza, sem modificá-la. Os objetos que eram utilizados para auxiliar não eram agressivos a Natureza.

Por sua vez, no período compreendido como meio técnico tem-se a necessidade do espaço cada vez mais mecanizado. Os objetos que formam este meio não são apenas culturais, são também técnicos.

Neste período percebe-se a grande distinção que começa a existir entre os lugares, “as áreas, os espaços, as regiões, os países passam a se distinguir em função da extensão e da densidade da substituição, neles, dos objetos naturais e dos objetos culturais por objetos técnicos” (SANTOS, 2012c, p. 236).

Conforme Santos (2012c) os objetos técnicos são para o homem como um prolongamento de seu corpo, e com isso o homem pode se sobrepor as forças naturais ou então já socializadas anteriormente através de seus novos poderes. Portanto, o homem começa a fabricar um novo tempo e desta forma “os tempos sociais tendem a se superpor aos tempos naturais” (SANTOS, 2012c, p. 237).

Com isso, se expande a divisão social do trabalho. Também se intensifica o processo de trocas, no qual o comércio tem grande importância impulsionando as trocas e a comercialização dos produtos.

Segundo Santos (2012c) o período técnico-científico-informacional teve de fato, início após a Segunda Guerra Mundial, constituindo grande alcance, inclusive, nos países de terceiro mundo. O destaque neste período refere-se à interação entre ciência e a técnica.

O mercado sob esta conotação vai ganhar amplitude global. Desta forma Santos (2012c) enfatiza que a “ideia de ciência, a ideia de tecnologia e a ideia de mercado global devem ser encaradas conjuntamente e, desse modo, podem oferecer uma nova interação à questão ecológica, já que as mudanças que ocorrem na Natureza também se subordinam a essa lógica” (SANTOS, 2012c, p. 238).

Neste período também se destaca o sistema informacional, sendo este a principal fonte de energia. Por isso, este período é denominado de meio técnico-científico-informacional.

Em razão disso, Santos ressalta que “da mesma forma como participam da criação de novos processos vitais e da produção de novas espécies (animais e vegetais), a ciência e a tecnologia, junto com a informação, estão na própria base da produção, da utilização e do funcionamento do espaço e tendem a constituir o seu substrato” (SANTOS, 2012c, p. 238).

Santos (2012c) também enfatiza que através dos avanços obtidos pela biotecnologia, pela química e organização do processo produtivo, foi possível ampliar a produtividade, ou

seja, produzir mais por tempo e superfície. Também como tem-se a necessidade da produção de valores de troca ela vem seguida da necessidade da ampliação da circulação e a continuidade deste círculo vicioso “depende da fluidez das redes e da flexibilidade dos regulamentos” (SANTOS, 2012c, p. 241).

Tanto a Natureza quanto o seu conceito vão sofrendo processos de modificação, ora devido a dinâmicas inerentes a própria Natureza, ora pelo modo como o homem a representa e dela se utiliza (HENRIQUE, 2005). Segundo Dulley (2004) “a partir da natureza, e do seu estudo sistemático que o homem foi construindo seu meio ambiente, através do acúmulo de conhecimento sobre ela” (DULLEY, 2004, p.17-18). É por meio deste acúmulo de conhecimento e do desenvolvimento de técnicas que o homem consegue se apropriar da Natureza.

Pode-se dizer que existe uma natureza real compreendendo o mundo não vivo e o vivo, englobando todas as espécies, inclusive o homem. Este, por ser a única espécie que dispõe da capacidade de pensar e entender a natureza, transformou e continua transformando seu meio ambiente (a natureza conhecida para seu uso) (DULLEY, 2004, p. 25).

O homem destaca-se perante as demais espécies por sua capacidade de compreender a maior parte dos ciclos e processos inerentes a dinâmica de funcionamento da Natureza, bem como sua capacidade de viver socialmente. Para Dulley (2004), a Natureza é pensada a partir das relações sociais. Assim como para Santos (2012a) “Natureza e espaço são sinônimos, desde que se considere a Natureza como uma Natureza transformada, uma Segunda Natureza, como Marx chama” (SANTOS, 2012a, p. 22). Considerando que a Paisagem natural está cada vez mais sendo substituída pela Paisagem artificial, ou seja, incorporando à Natureza elementos que são criados culturalmente pelo homem, ou seja, “a natureza socializa-se e o homem se naturaliza” (SANTOS, 2008, p. 86).

O conceito de Natureza é primordial para os processos de ensino-aprendizado de Geografia, uma vez que, dada a sua interpenetração em todas as esferas da vida (como primeira ou segunda Natureza) é pauta das discussões geográficas em torno da construção do Espaço Geográfico, seja por discussões que se denominem físicas ou humanas.

#### 4.3.2 - Conceito de Espaço Geográfico

O Espaço Geográfico constitui-se como o objeto de estudo da Geografia. Refere-se à uma chave para a compreensão da totalidade que, conforme Suertegaray (2001), trata-se do conceito mais abrangente, logo o mais abstrato. Por essa razão, a expressão Espaço Geográfico ou então Espaço “aparece como vaga, ora estando associada a uma porção

específica da Terra identificada seja pela natureza, seja por um modo particular como o Homem ali imprimiu as suas marcas, seja com referência à simples localização” (CORRÊA, 1995, p.15). Portanto, por ser abrangente, torna-se complexo.

Para Santos (2012c, p. 63) o “espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá”. No entanto, considerando a atuação e transformação humana, estes mesmos espaços “naturais” tornam-se cada vez mais artificializados através, principalmente do uso de técnicas. Portanto, o Espaço passa a ser socialmente produzido de acordo com as condições e necessidades do homem. Por isso, Santos (1988, p.16) afirma que o “espaço deve ser considerado como um conjunto indissociável do qual participam, de um lado, um certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais e, de outro lado, a vida que os anima ou aquilo que lhes dá vida”.

Acontece a organização espacial, que se trata do que Marx nominou como Segunda Natureza, na qual “o conjunto de objetos criados pelo homem e dispostos sobre a superfície da Terra, é assim um meio de vida no presente (produção), mas também uma condição para o futuro (reprodução)” (CORRÊA, 2007, p. 55).

Nas Diretrizes Curriculares segue-se a definição feita por Lefebvre “o conceito adotado para o objeto de estudo da Geografia é o Espaço Geográfico, entendido como espaço produzido e apropriado pela sociedade” (apud PARANÁ, 2008, p. 51), ideia esta que é complementada por Santos (2006) para quem o Espaço Geográfico, objeto central da ciência geográfica é “composto pela inter-relação entre sistemas de objetos – naturais, culturais e técnicos – e sistemas de ações – relações sociais, culturais, políticas e econômicas” (PARANÁ, 2008, p. 51). O Espaço Geográfico caracteriza-se como “o resultado da conjugação entre sistemas de objetos e sistemas de ações, permite transitar do passado ao futuro, mediante a consideração do presente” (SANTOS, 2006, p. 64).

Diante desta abstração da compreensão da categoria de Espaço Geográfico, é imprescindível resgatar os conceitos de Paisagem e Lugar que acompanham e compõem de modo mais concreto a análise do Espaço Geográfico, representam-no na sua forma real e propiciam uma maior e melhor compreensão deste objeto de estudo da Geografia.

#### 4.3.2.1 - O Conceito de Paisagem

As Diretrizes Curriculares para a Geografia do estado do Paraná trabalham com a definição de Paisagem que foi sendo formulada a partir do século XIX, através de uma abordagem dicotômica: Paisagem natural e Paisagem humanizada ou cultural. Através disso,

com o estudo da Região-Paisagem a Geografia conseguiria estudar todo o espaço através das suas partes de acordo com o método positivista. Esta abordagem perdurou até meados do século XX.

Com o movimento de renovação da Geografia esta concepção foi perdendo força e com a Geografia Crítica a Paisagem deixou de ser chave de entendimento, argumentando que ela não se auto explica.

Ao refletir sobre o conceito de Paisagem, é compreensível que ele é muito mais amplo e complexo do que aparenta. Reportando-se a Bertrand (2004, p. 141), verifica-se que “estudar paisagem é antes de tudo apresentar um problema de método”. Isso porque não existe um método definido, único para se estudar a Paisagem, este tipo de estudo depende muito do observador, da leitura, dos olhos que estão vendo e dos elementos que este considera importante, visto que se trata de uma observação e descrição extremamente subjetiva. E esta observação sofre influências porque as pessoas já possuem, mesmo sem perceber, uma forma de enxergarem e decodificarem a Paisagem na sua experiência habitual.

Buscando aproximar-se de uma definição da Paisagem, Bertrand afirma,

A paisagem não é a simples adição de elementos geográficos disparatados. É, em uma determinada porção do espaço, o resultado da combinação dinâmica, portanto instável, de elementos físicos, biológicos e antrópicos que, reagindo dialeticamente uns sobre os outros, fazem da paisagem um conjunto único e indissociável, em perpetua evolução (BERTRAND, 2004, p. 141).

Neste sentido, por meio da análise da Paisagem é possível estudar os vários elementos que estão agregados em uma certa porção do espaço de forma não fragmentada, possibilitando uma análise conjunta, bem como do modo como um influencia na formação do outro, mostrando assim, a dinâmica natural que existe entre si. “A observação nada mais é que o uso dos sentidos com vista a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano” (GIL, 2008, p. 100), através da análise conjunta da Paisagem.

Avançando nesta discussão, Maximiano (2004) entende que:

(...) paisagem pode ser entendida como produto das interações entre elementos de origem natural e humana, em um determinado espaço. Estes elementos de paisagem organizam-se de maneira dinâmica, ao longo do tempo e do espaço. Resultam daí feições e condições também dinâmicas, diferenciadas ou repetidas, o que permite uma classificação, ao agrupar-se os arranjos similares, separando-os dos diferentes. No todo, forma-se um mosaico articulado. Este processo poderá ser tão detalhado ou amplo, quanto interesse ao observador (MAXIMIANO, 2004, p. 90).

Nota-se aqui destaque para o observador, uma vez que a análise da Paisagem possui uma leitura bastante subjetiva, impregnada de valores do indivíduo que a realiza. Outro

elemento importante destacado pelo autor é a relação dos fenômenos ao longo do tempo e do espaço, sendo estes elementos variantes que influenciam na formação da Paisagem.

Para Santos (2008), “tudo o 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 é formada não apenas de volumes mas também de cores, movimentos, odores, sons etc.” (SANTOS, 2008, p. 67-68). Por este motivo, a leitura da Paisagem é subjetiva, depende muito de quem a observa, ou seja, essa subjetividade é carregada de significados, de valores, de história (passado fazendo parte do presente). Pois “pela observação o ser humano adquire grande quantidade de conhecimentos. Valendo-se dos sentidos, recebe e interpreta as informações do mundo exterior” (GIL, 2008, p. 1).

Ressaltando que por meio de uma leitura minuciosa da Paisagem é possível entender os elementos que fazem parte da sua formação, ou seja, “a paisagem é o conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e Natureza” (SANTOS, 2012c, p. 103).

Rememora-se que a Paisagem não foi sempre da forma como ela se apresenta hoje, pois foi sendo modificada: natural, social e culturalmente. Conforme as necessidades, o homem foi interferindo, modificando e aperfeiçoando, com o auxílio das técnicas para se apropriar e transformá-la em prol da sua subsistência e incorporação de facilidades em seu estilo de vida. Neste sentido, Ferreira (2010) destaca que,

A paisagem resulta de uma evolução, funciona por meio de uma dinâmica muito complexa e se manifesta por meio de uma arquitetura sensorialmente perceptível. Ela é composta de objetos naturais misturados com outros resultantes do trabalho humano. Alguns processos participantes do funcionamento das paisagens podem ser medidos, monitorados matematicamente, mas outros são subjetivos e jamais serão entendidos objetivamente (FERREIRA, 2010, p. 204).

A subjetividade exposta por Ferreira (2010) se deve a nossa incapacidade de conhecer, compreender e explicar de modo uníssono com outros indivíduos todos os elementos, devido à diferença significativa que existe em cada pessoa, além de outros que ficam ocultos a nossa percepção. Neste caso, cada pesquisador/observador irá analisar e explicar a partir da leitura e do seu entendimento subjetivo. Neste sentido, a experiência de vida do observador terá forte influência no processo de análise e descrição de determinada Paisagem.

Assim como afirma Santos (2012c), a formação da Paisagem está relacionada a história da qual ela faz parte, isso porque possui um tempo um e espaço determinados. Portanto, a sua constituição refere-se ao resultado de uma combinação que pode ser social e/ou natural. Corroborando com este entendimento, Martinelli e Pedrotti (2001) asseveram:

Qualquer paisagem, por mais simples que seja, é sempre social e natural, subjetiva e objetiva, espacial e temporal, produção material e cultural, real e simbólica. Para sua completa apreensão, não basta a análise separada de seus elementos. É preciso compreender sua complexidade, que é dada pela forma, estrutura e funcionalidade. Assim, a paisagem cada vez mais aparecerá como um processo de transformação inscrito na história, deixando para trás sua clássica concepção de estrutura natural e social (MARTINELLI; PEDROTTI, 2001, p. 41).

Não é possível estudar a formação da Paisagem, sem considerar o tempo e o espaço na qual a mesma foi gerada ou remodelada, visto que de acordo com o período histórico esta Paisagem ganha forma e função diferente, sendo a mesma apropriada de diversas maneiras pelo homem, conforme os recursos que existem disponíveis. Principalmente no que se refere à paisagem socialmente construída.

Este conceito se torna primordial para os processos de ensino-aprendizado propostos pelo instrumental reflexivo utilizado pelos professores na preparação e execução de metodologias que levem em consideração o Estudo do Meio (Trabalho de Campo). Não é possível propor a observação e a análise de um determinado espaço sem a compreensão do intervalo temporal necessário para sua constituição, assim como da dinâmica dos processos que sobre ele “atuaram e que continuam atuando”.

#### 4.3.2.2 - Conceito de Lugar

Assim como os demais conceitos, o Lugar tem significado/importância fundamental para a compreensão e estudo da Geografia. Por isso, considera-se importante apresentar na sequência desta discussão, algumas concepções referentes a este conceito, afim de subsidiar adequadamente o aparato teórico que os professores que ensinam Geografia por meio da metodologia de Trabalho de Campo utilizam.

Ressalta-se nas DCEs que para a escola tradicional francesa fundamentada em La Blache, a Geografia é a ciência dos lugares, não dos homens, portanto segundo esta concepção “os lugares eram definidos por características naturais e culturais próprias, cuja organicidade os diferenciava uns dos outros. O conceito de lugar estava ligado a uma noção de localização absoluta e à individualização das parcelas do espaço” (PARANÁ, 2008, p. 59).

Com o surgimento de outras vertentes como a crítica e a humanística a concepção de Lugar ganha outra conotação e deixa de ser considerada como localização absoluta. Portanto, o Lugar é entendido pelos humanistas como chave de entendimento do espaço vivido, ou seja, “o lugar é onde a vida se realiza, é familiar, carregado de afetividade, o que o torna subjetivo em extensão e conteúdo, bem como em forma e significado” (PARANÁ, 2008, p. 59 - 60).

Como assevera Suertegaray (2001), este conceito por muito tempo foi tratado como uma dimensão pontual, dentro da cartografia referia-se como escala local diante do Espaço Geográfico. Porém, hoje possui entendimentos/concepções mais abrangentes, sendo frequentemente revisto dentro da abordagem geográfica.

Para a Geografia Crítica, o conceito de Lugar possui outra significação, embora não tenha desprezado sua dimensão subjetiva, valorizou as determinações político-econômicas relacionadas com as demais escalas geográficas, desta forma “os lugares podem ser, a um só tempo, espaços do singular e locais da realização do global, o que possibilita tornarem-se arenas de combate (PARANÁ, 2008, p. 60), agregando assim aos lugares valores econômicos com interesse ao capital.

Por sua vez Milton Santos pondera que a este respeito: “defina-se como funcionalização do mundo e é por ele (lugar) que o mundo é percebido empiricamente” (SANTOS, 2012a, p. 158). Para ele, o “lugar se define tanto por sua existência corpórea, quanto por sua existência relacional”<sup>32</sup> (SANTOS, 2012a p. 159).

Portanto, o Lugar tem grande importância, considerando este como acúmulo desigual de tempos, que são definidos “pela sua densidade técnica, pela sua densidade informacional, pela sua densidade comunicacional, cuja função os caracteriza e distingue. Essas qualidades se interpenetram, mas não se confundem” (SANTOS, 2012a, p. 160). Por isso, o autor diz que Lugar e região podem ser considerados como sinônimos, desde que, se considere e verifique o seu histórico de contiguidade.

Desta forma, é possível entender a partir de Milton Santos, que o Lugar é onde tudo acontece, onde as pessoas vivem, produzem, criam relações sociais e, principalmente, é o Lugar que elas conhecem, um fragmento do mundo. Assim como para Carlos:

O lugar é produto das relações humanas, entre homem e natureza, tecido por relações sociais que se realizam no plano do vivido o que garante a construção de uma rede de significados e sentidos que estão tecidos pela história e cultura civilizadora produzindo a identidade, posto que é aí que o homem se reconhece porque é o lugar da vida (CARLOS, 2007, p. 22).

Avançando no entendimento do Lugar, Leite (1998) acentua a importância desenvolvida pelas relações afetivas que são estabelecidas “os lugares normalmente não são dotados de limites reconhecíveis no mundo concreto. Isto ocorre porque sendo uma construção subjetiva e ao mesmo tempo tão incorporada as práticas do cotidiano” (LEITE,

---

<sup>32</sup> Lembrando que os objetos segundo Milton Santos definem-se pela sua real funcionalidade, por isso as ações definem tanto sua existência real e quantos os valores atribuídos.

1998, p. 12), fazem com que passe despercebido, sendo incorporado como “normal” ou “natural”.

O Mundo, todavia, é nosso estranho. Entretanto se, pela sua essência, ele pode esconder-se, não pode fazê-lo pela existência, que se dá nos lugares. No lugar, nosso Próximo, se superpõem, dialeticamente, o eixo das sucessões, que transmite os tempos externos das escalas superiores, e o eixo dos tempos internos, que é o eixo das coexistências, onde tudo se funde, enlaçando, definitivamente, as noções e as realidades de espaço e de tempo (SANTOS, 2012c, p. 321).

Moreira (2011a) ao falar de Lugar ressalta que: “o lugar como ponto da rede formada pela conjunção da horizontalidade e da verticalidade, do Milton Santos, e o lugar espaço vivido e clarificado pela relação de pertencimento, do conceito de Yi-Fu Tuan”<sup>33</sup> (MOREIRA, 2011a, p. 163).

Portanto, o Lugar pode ser entendido, como aquele onde o homem desenvolve suas atividades, aquele que possui ligação com sua afetividade, que tenha muito mais que significados materiais, que tenha forte ligação com sua sensibilidade, seus sentimentos. Neste sentido:

O lugar é a base da reprodução da vida e pode ser analisado pela *tríade habitante – identidade – lugar*. A cidade, por exemplo, produz-se e revela-se no plano da vida e do indivíduo. Este plano é aquele do local. As relações que os indivíduos mantêm com os espaços habitados se exprimem todos os dias nos modos do uso, nas condições mais banais, no secundário, no ocidental. É o espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo (CARLOS, 2007, p. 17).

Ainda assevera, Carlos (2007): “o Lugar é a porção do espaço apropriável para a vida – apropriada através do corpo – dos sentidos – dos passos dos seus moradores” (CARLOS, 2007, p. 17), ou seja, estão relacionados aos lugares de residência, de lazer, de comunicação, de trabalho, de deslocamento, enfim, através do seu uso cotidiano.

Por estes argumentos verifica-se que o conceito de Lugar corresponde aquele no qual concretiza-se a experiência individual do aluno, sendo por isso, sobre esse espaço que se faz pronto para refletir quando estimulado pelo professor.

A mediação entre os saberes trazidos por cada aluno e aqueles propostos pelo currículo escolar deve ser um objetivo perseguido pelos professores em todas as etapas da formação. Cabe destarte, que o professor encontre mecanismos para facilitar tal mediação.

---

<sup>33</sup> No livro Ruy Moreira desenvolve/explica as ideias defendidas pelos dois autores referente a questão de Lugar.

## 5 – A APLICAÇÃO DA OBSERVAÇÃO *IN LOCO* NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO ESCOLAR

Desde o início da construção do conhecimento geográfico a prática de campo sempre esteve presente, sendo ela uma das principais fontes de informação. Por isso destaca-se tamanha importância que exerceu durante séculos, como pode ser observado nas palavras de Alentajano e Rocha-Leão:

Desde os primórdios da Geografia os trabalhos de campo são parte fundamental do método de trabalhos dos geógrafos. Aliás, a sistematização da Geografia enquanto ciência muito se deve ao conjunto de pesquisas e relatórios de campo elaborados anteriormente por viajantes, naturalistas e outros, verdadeiro manancial de informações que foram essenciais para a construção das bases para o desenvolvimento da Geografia (ALENTJANO; ROCHA-LEÃO, 2006, p. 53).

Com base nisso, é importante destacar que na construção do conhecimento no ensino de Geografia, é necessário estudar o Lugar, empreender leituras da realidade do seu cotidiano, a fim de compreender o local e, a partir dele, direcionar-se para escalas menores para estabelecer relações mais amplas e distantes. Ou seja, partir da análise do local para o global.

No entanto, como o movimento constante, no qual a troca de informação acontece em tempo real, com a mundialização de serviços e mercadorias que está evoluindo cada vez mais na atualidade, é possível dizer que o global está no local. Porém, apenas saber que isso existe não basta, é preciso identificar isso na prática. Para tanto, é factível que se estude tanto vinculando o global com o local, quanto o local com o global, verificando as influências que ambos possuem recíproca e dialeticamente.

Em meio a tantas informações e tecnologias está cada vez mais difícil separar estas duas dimensões de construção e apreensão do Espaço Geográfico. Por isso a necessidade se estudar as relações que ambos possuem e, principalmente, mostrar para os alunos de forma clara como isso está presente na vida deles. Desta forma,

O trabalho de campo constitui-se um instrumento fundamental para essa “leitura”, por meio da qual se desvenda o entorno e se estabelece a mediação entre o registro, o conhecimento já sistematizado e informado e o seu significado, auferido através de um processo dinâmico e dialético para o entendimento da realidade, especialmente naquilo em que ela se apresenta como “inexplicável”, por isso mesmo instigado (SILVA, 2002, p. 62).

A vista disso, é possível tornar o conhecimento geográfico mais interessante, mostrando para os alunos a sua apresentação além do livro didático e da sala de aula. A realização de pesquisas desenvolvidas pelos próprios estudantes pode propiciar que vejam

elementos que até então eram imperceptíveis aos seus olhos e assim, instigá-los para o aprofundamento de seus estudos.

Na formação dos professores de Geografia (durante a graduação) a prática de Trabalhos de Campo, chamados de Estudos do Meio por Pontuchka (1994) também é muito importante para o desenvolvimento intelectual para a docência, considerando que isso depois terá influência na sua atuação em sala de aula. Destaca-se a possibilidade da apreensão do conceito de Lugar num contexto menos formal que o ambiente da sala de aula, além da construção de alternativas para a aplicação de procedimentos pedagógicas fora da sala de aula. Reforça-se que o Trabalho de Campo ou Estudo do Meio se sobressai enquanto fonte de conhecimento ou seja “o campo representa tanto o local de onde se extraem as informações para as elaborações teóricas, como o local onde tais teorias são testadas” (CAVALCANTI, 2011, p. 174).

### 5.1 - DIRECIONAMENTOS IMPORTANTES PARA A PRÁTICA DO ESTUDO DO MEIO

Conforme David (2002), ao realizar Estudos do Meio é preciso ter algumas posições bem esclarecidas, dentre as quais se destaca que:

1) não é possível tomar o objeto de investigação apenas como campo onde se colhem dados; (2) o outro é diferente no tempo e no espaço; (3) o trabalho de campo constitui um instrumento importante na investigação geográfica, mas não é o único nem apenas o principal e (4) a forma como “vê” o mundo e os outros denota a posição filosófica e ideológica do pesquisador (DAVID, 2002, p. 22).

O Estudo do Meio não deixa de conter um estudo empírico, porém ele não pode ser um fim em si, “a pesquisa de campo é um meio e não um objetivo em si mesma. É a pesquisa indispensável à análise da situação social. Trata-se, repetimos, de situação social<sup>34</sup> e não de situação espacial” (KAISER, 2006, p. 97). Consiste em uma chave de entendimento de determinados pontos do mundo real, de como a Natureza e a Sociedade estão estruturados e organizados. Neste sentido, esta atividade apresenta-se como um instrumento para a aquisição das metas pré-estabelecidas.

Para se realizar estudo com Trabalhos de Campo/Estudos do Meio, é preciso ter bem definido o método que será utilizado para a realização dos mesmos. Uma vez que o método utilizado pode direcionar a pesquisa e, conseqüentemente, pode alterar os resultados e comprometê-los, podendo em alguns casos causar falsas impressões ou fornecer falsos

---

<sup>34</sup> “O espaço não pode ser estudado pelos geógrafos como uma categoria independente de vez que ele nada mais é que um dos elementos do sistema social (KAISER, 2006, p. 97). Isto porque para este autor, para entender as relações espaciais antes é preciso entender as relações dos homens entre si, ou seja, as relações sociais.

positivo/negativo, fazendo com que a pesquisa perca sua eficácia e credibilidade e o resultado não consiga expressar de fato o real.

Outro aspecto importante está relacionado ao professor ter o domínio do conteúdo teórico/científico e do local a ser estudado, uma vez que não é possível sair em Trabalho de Campo com os alunos se o professor não possui conhecimento prévio sobre o Lugar a ser pesquisado pelos estudantes. Não saber exatamente o que será estudado a cada ponto, bem como quais as dificuldades que serão encontradas e os possíveis resultados que serão obtidos, impossibilitam ao professor planejar a atividade a fim de estabelecer as diferentes relações obtendo bons resultados no retorno a sala de aula.

Segundo Santos (2012a), nenhuma questão pode ser explicada fora de uma concepção de totalidade de estruturas e totalidade de relações. Sendo assim, para o autor, o objeto de estudo é sempre uma categoria analítica da totalidade, podendo tanto ser uma porção do espaço ou uma questão específica referente ao território, porém não pode ser estudada isoladamente.

O Estudo do Meio e o Trabalho de Campo colaboram por ser metodologias que favorecem a compreensão integrada da realidade, nesse sentido, podem constituir-se como uma chave na superação das dicotomias e ambiguidades que permeiam a Geografia sistematizada cientificamente até meados da década de noventa. Portanto:

Não priorizando nem a análise dos chamados fatores naturais nem dos fatores humanos (ou “antrópicos”). O trabalho de campo deve se basear na totalidade do espaço, sem esquecer os arranjos específicos que tornam cada lugar, cidade, bairro ou região uma articulação particular de fatores físicos e humanos em um mundo fragmentado, porém (cada vez mais) articulado (SERPA, 2006, p. 10).

Dessa forma, é factível e mesmo indispensável o estabelecimento de relações, que tornem possível aos alunos observar que os mesmos fenômenos e processos acontecem em locais diferentes e distantes espacial e temporalmente uns dos outros. Assim como verificar que nas escalas de tempo e espaço, os fatos não obedecem a mesma ordem de acontecimentos, uma vez que estes estão relacionadas diretamente com o local.

É neste sentido que assegura-se que o Estudo do Meio e o Trabalho de Campo proporcionam a leitura multiescalar e transescalar dos fenômenos.

Segundo Marafon:

São importantes aspectos para se ter o entendimento da dinâmica espacial/regional e da expressão da territorialidade local e/ou global em uma análise transescalar. Desse modo, o trabalho de campo emerge como uma das formas de apreensão do conhecimento (MARAFON, 2009, p. 389).

Porém, antes de realizar pesquisas de campo é preciso fazer um levantamento bibliográfico completo, ou seja, buscar conhecimento teórico que já foi anteriormente construído sobre o que vai ser estudado, podendo estabelecer hipóteses iniciais que serão passíveis de comprovação ou não, a partir de um estudo mais detalhado na prática, com argumentos concretos. Uma aula com Trabalho de Campo obrigatoriamente precisa ser muito bem planejada em todos os seus aspectos, sob a pena de fracassar, e não alcançar os objetivos esperados. Previamente, define-se o que vai ser realizado na visita a campo, através de um roteiro de observação, no qual sempre que possível, vale a pena entrar em contato direto com a população do local visitado, por meio de questionários e/ou entrevistas.

Outro aspecto importante, apresentado por Ruellan (1944) sobre elementos fundamentais na escolha do tema é a área de Trabalhos de Campo/Estudos do Meio para o ensino de Geografia, é a respeito do cuidado em observar-se em que nível se encontram os alunos que irão participar do Trabalho de Campo, devendo se ter cuidado quanto ao enfoque: “uma excursão geográfica de alunos do ensino primário não poderia ter o mesmo programa e os mesmos métodos que a destinada a alunos dos últimos anos do ensino secundário e ainda menos que excursões para estudantes candidatos à licença” (RUELLAN, 1944, p. 35).

Embora seja importante realizar atividades práticas de campo em todos os níveis de escolaridade uma vez que possibilita clareza no entendimento do que está sendo estudado em sala de aula, não é qualquer atividade que pode ser efetivada em qualquer turma. Para isso, é imprescindível realizar análise prévia dos alunos que se pretende levar para campo, a fim de poder delimitar qual será o grau de profundidade que pode ser explorado com a turma. A inobservância deste aspecto pode tornar o estudo pouco frutífero ou mesmo inviável.

Ainda em relação a direcionamentos importantes sobre o Trabalho de Campo, Tomita ressalta:

Entre os melhores meios de realizar a prática, é recomendável colocar os alunos em situação de trabalho, seja individualmente ou em grupo. A proposta é levar o aluno diretamente ao campo, tomando como ponto de partida o conhecimento prévio, alimentado pela teoria e reforçado com a observação direta da realidade (TOMITA, 1999, p. 14).

Não necessariamente o conteúdo deva ser trabalhado antes de se sair à campo, no entanto, o preparo prévio para esta saída é imprescindível, uma vez que, os alunos precisam estar orientados sobre os elementos a serem observados. É corriqueiro, se trabalhar primeiro a teoria e depois a prática, mas nada impede que possa ser realizado o inverso. Também é muito importante a atividade que será realizada para finalizar o trabalho que será o resultado da discussão teórica com a atividade prática.

O campo é importante por proporcionar a oportunidade de se estudar a realidade, o local, o próximo, o concreto, considerando-os aspectos muito importantes do conhecimento Geográfico, além de valorizar o conhecimento prévio do aluno e o seu histórico de vida. Todavia, pode-se também observar a presença do global no local, principalmente através das informações e dos produtos, o que possibilita uma grande gama de elementos que podem e precisam ser explorados.

Destas observações e estudos é desejável que resulte algum tipo de atividade e/ou trabalho. É necessário requerer alguma forma de sistematização para que o aluno reflita e articule suas ideias e para que a atividade de Trabalho de Campo não pareça com um passeio turístico, ou caracterize-se como “matar” aula. Neste sentido, Lacoste lembra que a articulação a formações teórica é muito importante, para que a atividade não permaneça no empirismo, e fazer isso de forma que possa ser articulado não apenas aos fenômenos que acontecem no local, mas mostrar que eles possuem extensões bem mais amplas. Assim, “Não é menos verdade que a pesquisa, na medida em que ela corresponde à extração de um abstrato a partir de um concreto, pela pesquisa e pela observação de campo, dá uma grande importância ao nível de conceitualização em grande escala” (LACOSTE, 2006, p. 91, sic.).

O exercício empregado por meio do Trabalho de Campo é expresso por Silva (2002) como fonte de atividades práticas que se utilizam de um

(...) instrumento, técnica, método ou meio/o trabalho de campo vem a ser toda atividade que proporciona a construção do conhecimento em ambiente externo ao das quatro paredes, através da concretização de experiências que promovam a observação, a percepção, o contato, o registro, a descrição e representação, a análise e reflexão crítica de uma dada realidade, bem como a elaboração conceitual como parte de um processo intelectual mais amplo, que é o ensino escolar (SILVA, 2002, p. 66).

Com Trabalho de Campo, o objetivo não é apenas que o aluno critique a realidade dele, é importante que ele tenha a capacidade para apontar os problemas e potenciais que ali existem. Isso indica que ele possui uma formação mínima e que consegue realizar uma leitura daquilo que observa, pontuando os problemas e questões que conseguiu discernir (LACOSTE, 2006). É desejável que possam fazer muito mais que isso, que entendam o porquê isso acontece, como poderia ser evitado ou modificado, quais implicâncias isso tem para a sua vida e para a comunidade. Também entender a distribuição e a organização natural da Natureza que busca sempre manter o equilíbrio natural, diante da exploração causada pelo homem que destrói construindo e que constrói destruindo (LEITE, 1994).

É neste sentido que Tomita também pondera

Nos dias atuais, a Geografia se preocupa pelo estudo do espaço organizado pela sociedade, tendo como principal enfoque, o entendimento da relação homem-natureza. Esse entendimento se realiza através da participação ativa dos alunos na percepção da realidade que o envolve (TOMITA, 1999, p. 13).

Desta forma, é possível estabelecer relações e não apenas fazer a crítica por fazer, mas entender o que leva os fenômenos e processos a assumirem determinadas formas, funções e espacialidades.

## 5.2 - O TRABALHO DE CAMPO COMO SUBSÍDIO AO CONHECIMENTO CONSTRUÍDO PELO ALUNO E À AUTONOMIA DO PROFESSOR

Partindo do princípio que o processo de ensino-aprendizado pode ocorrer tanto a partir de métodos dedutivos (geral para o específico), quanto de métodos indutivos (particular para o geral), inúmeros autores sinalizam a função didática e metodológica dos Trabalhos de Campo, sobretudo, no que tange o seu potencial para favorecer a concretização das discussões teóricas, abstratas e distantes da realidade do aluno.

Outros autores, dentre os quais se destaca Tomita (1999), ressaltam o valor do Trabalho de Campo como recurso vinculado ao conhecimento do local. Estes estudos com observações reais e locais, ou seja, na prática são para o autor, importantes em todas as áreas/disciplinas, mas na Geografia esta necessidade é particularmente acentuada, uma vez que, conforme aponta Tomita (1999),

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

Neste sentido, a construção do conhecimento procura evoluir/avançar, estabelecendo relações para que o aluno consiga compreender como ocorre a construção do conhecimento, para que tenha a possibilidade de fazer uma análise crítica da Paisagem<sup>35</sup>. Por isso, quanto mais próximo e concreto for, maior e mais claro será o seu entendimento. Diante disso, é importante considerar o que o aluno já conhece empiricamente a respeito do conteúdo, tomando-o como ponto de partida, para avançar na construção do conhecimento através das bases científicas, nas quais o professor precisa estar pautado (SAVIANI, 2002).

No campo, segundo Neves (2010), é possível aplicar uma “metodologia que englobe a observação, a análise e a interpretação de fenômenos no local e nas condições onde eles

---

<sup>35</sup> Paisagem considerada um recorte do Espaço Geográfico, construída ao longo do tempo por determinada sociedade e que representa a integração de todas as esferas componentes do espaço (aspectos territoriais, físicas e culturais).

ocorrem naturalmente” (NEVES, 2010, p. 15), e estas observações podem ser utilizadas tanto na pesquisa assim como no ensino, sendo que em cada um é dada o seu enfoque de acordo com o que se busca.

Diante disso, o professor exerce a função de conduzir o processo de ensino-aprendizagem. Neste caso Vesentini (2011) observa que o bom professor é aquele que aprende ensinando, mas que principalmente ajuda os alunos a aprender, não sendo apenas um reproduzidor de ideias, mas que constrói os conhecimentos juntamente com os alunos. Outro ponto importante é não considerar um aluno como um sujeito passivo, vazio e que está ali apenas para absorver o conteúdo externo que lhe está sendo ensinado “Ele é um ser humano com uma história de vida a ser levada em conta no processo de aprendizagem, que reelabora, assimila a sua maneira – até reconstruindo ou criando – o saber apropriado para tal ou qual disciplina” (VESENTINI, 2011, p. 224). Ressalta-se que na Geografia esta prática é ainda mais importante

(...) é mesmo indispensável – o estudo e a compreensão da realidade local onde os alunos vivem, onde a escola se situa. Isso não está (nem poderia estar) nos manuais – no máximo, existem neles dicas ou esquemas sempre passíveis de aperfeiçoamento para estudar este ou aquele aspecto dessa realidade; e no fundo não se trata somente de “aplicar” as definições ou as explicações contidas no “conteúdo geral”, mas também de (re)criar conceitos e explicações, de descobrir coisas novas enfim (VESENTINI, 2011, p. 224).

Desta forma, se o professor se limitar em trabalhar somente com o Livro Didático, acaba deixando de abordar algumas especificidades da região que são importantes, em razão que o Livro Didático ser um material construído com uma abordagem geral e é, por sua estrutura e formatação, insuficiente para trabalhar as especificidades da região e do Lugar. Desta forma, ocorre que em alguns casos este material consegue no máximo contemplar alguma sugestão de abordagem de atividades para desenvolver explorando o local o que já é uma grande contribuição.

Para desenvolver este tipo de atividade o professor precisa manter-se como pesquisador, ter domínio do conhecimento a ser trabalhado, conforme afirma Braun

Outro dado que dificulta a realização do TC<sup>36</sup> é a falta de domínio de conteúdos ao abordar os temas geográficos locais. Em outras palavras, o professor expressa insegurança na leitura e no raciocínio geográfico da realidade em que está inserido como cidadão. A geografia local não está nos livros didáticos (BRAUN, 2007, p. 260).

Nesse contexto que entra o trabalho do professor, sendo de sua responsabilidade fazer o levantamento das informações locais e inserir no seu plano de ensino, trabalhando-o de

---

<sup>36</sup> Trabalho de Campo.

forma paralela aos conteúdos dos Livros Didáticos e aos manuais afim de diversificar as aulas e auxiliar no entendimento, construído da melhor forma possível o conhecimento geográfico.

Muitos autores ao discutirem os rumos do ensino de Geografia na atualidade, descrevem uma preocupação quanto ao reconhecimento desta ciência enquanto conhecimento escolar ser visto como algo maçante, cujas aulas os alunos não gostam. Como já ponderava Delgado de Carvalho (1941): enquanto não for alterada a forma de ensinar Geografia para que ela não seja esta disciplina maçante e distante da realidade, não podemos esperar que os alunos tenham interesse por ela. Isso porque, na grande maioria das vezes, fica apenas no discurso do professor de algo distante e abstrato “de todas as disciplinas ensinadas na escola no secundário, a Geografia é a única a parecer um saber sem aplicação prática fora do sistema de ensino” (LACOSTE, 2010, p. 33).

Neste sentido, Compiani (2007) acentua que:

O trabalho de campo que se propõe aqui evidencia a necessidade de uma crítica ao espaço da sala de aula e de romper com a monotonia e a posse exclusiva do discurso pelo professor. No campo, no afloramento, naquela “*bagunça saudável*”, a geografia da ordem, das quatro paredes, cai por terra. As atividades de campo, numa concepção formativa, exacerbam a semelhança entre fazer e aprender ciência, não existindo quem ensina (transmite a verdade), mas, sim, os que aprendem fazendo uma ciência escolar. A propriedade do discurso por parte do professor na sala de aula tradicional é visivelmente quebrada, já que não existem o “palco” e a lousa. No campo, tudo pode prender a atenção do aluno, ser fonte de informações, de problemas e dados a serem trabalhados. Assim, no próprio campo, e nas posteriores aulas na sala, a questão da posse do saber somente pelo professor é desfocada, já que os alunos irão trabalhar com o material coletado, fazer novas pesquisas à procura de soluções para o problema assinalado pela excursão e deixar como marca da prática escolar a investigação, que estará permeando toda a atividade, desde a introdução até as conclusões (COMPIANI, 2007, p. 36). Grifo do autor.

O Trabalho de Campo segundo Compiani (2007) dá voz ativa também ao aluno, sendo que ele neste caso passa de mero espectador passivo para um receptor ativo e o professor deixa de ser o foco da sala de aula, o único que fala, o único que sabe. Os alunos conseguem trazer as informações que coletaram e participam da aula.

Sendo assim, Carvalho (1941) ressalta que a ciência busca fornecer algo palpável para a inteligência, visto que sempre que ocorre um Trabalho de Campo, a imaginação dos alunos será atraída pelo diferente, pelo diverso. Porém, cabe ao professor despertar no aluno a arte de ver, de observar, “o verdadeiro geógrafo vê e aprecia vistas e panoramas, presta atenção às cousas extraordinárias, mas, antes de tudo, ele vê e observa o *normal*, o que se repete, o que ninguém nota, a Paisagem, mas a Paisagem integral de uma região” (CARVALHO, 1941, p. 869, sic) Grifo do autor.

Porém, neste momento o papel do professor é muito importante, sendo ele o mediador e condutor do conhecimento para que os caminhos possam ser traçados da melhor forma possível. É neste sentido que Lacoste ressalta,

É indispensável que os estudantes tenham prova de que são capazes, mesmo iniciantes, de fazer em um tempo limitado por diversos constrangimentos, não somente a síntese de documentos existentes, mas que sobretudo sejam capazes, por sua própria pesquisa, de produzir elementos de um saber novo (LACOSTE, 2006, p. 88).

Sempre é hora de mostrar aos alunos que eles são capazes de desenvolver pesquisas, de trazer resultados novos, de produzir. É muito importante reforçar para os alunos a importância que o conhecimento geográfico tem para a vida cotidiana deles, isso vai fazer com que se sintam motivados a estudar, investigar a sua realidade, o seu Lugar (LACOSTE, 2006).

Porém, muitas vezes não é falta de vontade do professor de fazer aulas práticas, uma vez que existe uma série de dificuldades advindas do modo como o próprio espaço escolar está condicionado, como destaca Pontuschka

Ao tornar-se profissional, se a pessoa não teve a oportunidade de exercer a docência em uma escola onde já existia um trabalho pedagógico realizado por professores que acreditassem na importância da educação formal e que “contaminassem” pelo seu entusiasmo, o jovem professor que chega dificilmente conseguirá sem a vivência necessária e a convicção da validade de um trabalho conjunto e interdisciplinar realizar muito na escola. Ele, como os demais, continuará a dar aulas de geografia ou de uma disciplina, de maneira desarticulada, isolada, e participando dos conflitos e das contradições existentes na escola sem condições de superá-los. O professor isolado pode atribuir caráter pessoal aos problemas vividos quando, na verdade, a complexidade do problema é muito maior (PONTUSCHKA, 2011, p. 282).

O trabalho interdisciplinar, ao mesmo tempo em que pode ser uma oportunidade de integração e trabalho conjunto de modo a tornar as disciplinas do currículo escolar menos fragmentadas, pode também ser um empecilho, que impossibilita desenvolver as atividades de forma conjunta e integradora. Os professores, dado o desenvolvimento disciplinar do conhecimento científico, foram formados para trabalhar isoladamente, como se sua disciplina fosse a única e a mais importante. De “modo geral, cada professor toma a sua disciplina como a mais importante do currículo, o que dificulta efetivar uma integração humana e um trabalho pedagógico de caráter interdisciplinar” (PONTUSCHKA, 2011, p. 283).

Viadana e Cavalcanti (2011), também destacam a importância do trabalho interdisciplinar, visto que quando professores especialistas em diferentes áreas podem compartilhar da mesma atividade, cada um enfocando a sua disciplina, principalmente em

uma atividade de campo é possível fazer a “ponte” entre as diversas disciplinas, além de evitar dividir a Geografia entre física e humana, resultando num conhecimento mais unificado.

Lamentavelmente, o ensino se mantém comprometido no seu desenvolvimento completo, quando permanece o sistema de gavetas, ou seja, um ensino separado e desarticulado. Nesse sentido é importante que os professores de Geografia deem um passo à frente, buscando vencer, sempre que possível, tais barreiras herdadas do cartesianismo, na tentativa de um trabalho articulado e coletivo.

Lacoste (2006) destaca que “se queremos que a Geografia logo não desapareça das universidades por causa de estudantes é preciso orientar muito mais sua formação para a pesquisa e desde o começo dos seus estudos” (LACOSTE, 2006, p. 86). Neste sentido, é necessário trabalhar e mostrar os conteúdos geográficos por outros ângulos, apresentando aos alunos outras possibilidades, desenvolvendo a curiosidade e instigando eles à pesquisa. Desta forma, se os alunos gostam da disciplina de Geografia na escola, as chances de procurarem uma graduação em Geografia será maior, possibilitando maior estímulo para estudar, por acharem-na interessante.

A despeito de não buscar explicações unifatoriais para a compreensão deste contexto sinalizado por Lacoste (2006), considera-se que depreender a respeito do como o currículo escolar está organizado e quais conceitos enfatizados auxiliarão na compreensão da conjuntura de dificuldade de aproximação do conhecimento Geográfico como elemento significativo na vida dos estudantes.

O principal documento analisado para tanto são as Diretrizes Curriculares do Paraná e suas orientações metodológicas aos professores.

## 6 – OS FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS QUE PAUTAM AS DIRETRIZES CURRICULARES NO ESTADO DO PARANÁ

As Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs) utilizadas pelas escolas do Estado do Paraná são fruto do Currículo Básico, que vigorou no Paraná durante a década de 1990. Elaboradas pautadas no método materialismo histórico dialético, cuja principal influência é o pesquisador Demerval Saviani, as atuais Diretrizes possuem grande ênfase nos conhecimentos disciplinares considerando as dimensões científicas, filosóficas e artísticas referentes a especificidade de cada ciência.

A construção destas Diretrizes contou com a participação dos professores da rede estadual de ensino, buscando-se assim, tornar o documento mais acessível e próximo da realidade dos professores, valorizando as várias formas de ensino-aprendizagem.

Ao buscar o estabelecimento de uma definição quanto a utilização do método do materialismo histórico dialético ou materialismo histórico crítico, verifica-se uma ampla gama conceitual, na qual encontra-se raízes extremamente profundas que se remetem a entendimentos filosóficos amplos e complexos. Em virtude disso, a reflexão apresentada nesta pesquisa busca não a eleição de uma definição exata, mas estabelecer as ligações teóricas e metodológicas que foram sendo construídas no decorrer da história da sua construção metodológica evidenciando o modo como a dimensão concreta propiciada pela metodologia de observação crítica está presente na proposta que orienta a composição curricular da disciplina de Geografia no Estado do Paraná.

Entende-se que uma primeira definição conceitual pode ser encontrada em um dicionário. Cita-se, portanto, o Dicionário de Filosofia, que define:

Termo utilizado na filosofia marxista para designar a concepção materialista da \*história, segundo a qual os processos de transformação social se dão através do conflito entre os interesses das diferentes classes sociais: “Até o presente toda a história tem sido a história da luta entre as classes, as classes sociais em luta umas com as outras são sempre o produto das relações de produção e troca, em uma palavra, das relações econômicas de sua época; e assim, a cada momento, a estrutura econômica da sociedade constitui o fundamento real pelo qual devem-se explicar em última análise toda a superestrutura das instituições jurídicas e políticas bem como as concepções religiosas, filosóficas e outras de todo período histórico” (ENGELS Apud JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p.181-182).

Como explicitado nesta definição retirada do Dicionário de Filosofia, o método materialismo histórico, está fundamentado na concepção marxista, de estruturação e organização da sociedade (diga-se de passagem, a sociedade capitalista), nos modos de

produção, etc., assim também não deixa de ser uma luta de classes onde existe a influência de vários fatores (econômicos, políticos, religiosos, etc.), que são permeados por contradições.

As contradições estão presentes na sociedade nas suas várias esferas, nas quais busca-se constantemente a sua superação. No entanto, a sua manutenção torna-se condição de permanência e garantia para a conservação da sociedade e do modo de produção capitalista.

Porém, no que se refere à formação da concepção histórico crítica dialética é muito mais ampla e complexa, como destaca Pires:

O princípio da contradição, presente nesta lógica, indica que para pensar a realidade é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial. Neste caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado. Assim, a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada. Aqui, percebe-se que a lógica dialética do Método não descarta a lógica formal, mas lança mão dela como instrumento de construção e reflexão para a elaboração do pensamento pleno, concreto. Desta forma, a lógica formal é um momento da lógica dialética; o importante é usá-la sem esgotar nela e por ela a interpretação da realidade (PIRES, 1997, p. 87).

Portanto, constitui-se como um importante método para a leitura e compreensão da realidade – dado o conhecimento empírico e o conhecimento teórico-científico – na qual estamos inseridos como sujeitos e objetos de estudo e análise.

Trazendo esta análise teórico-metodológica para o campo educacional, ela possui grande importância para o ensino escolar, uma vez que se busca a partir da realidade, do conhecimento construído empiricamente estabelecer relações conceituais afim de formar pessoas com capacidade de análise crítica.

Neste sentido, Pires (1997) destaca que através da compreensão do método é possível instrumentalizar-se a fim de se chegar ao entendimento da realidade, falando agora neste caso especificamente, na realidade educacional. Neste sentido o autor pondera:

O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade (PIRES, 1997, p. 87).

Portanto, destaca-se a importância que tem a história da vida das pessoas, a sua condição e organização frente a sociedade que foi sendo construída no decorrer da história.

Destaca-se a importância e a influência que esta história tem sobre a educação, sobre a sua estrutura curricular que é utilizada.

No Brasil, Dermeval Saviani se destaca como um dos precursores, na análise, construção e a aplicação do método, principalmente enquanto método educacional aplicado no currículo escolar.

Trazendo esta discussão para o âmbito escolar, Saviani (2012) enfatiza:

(...) o que eu quero traduzir com a expressão *pedagogia histórico-crítica* é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da exigência humana. No Brasil, esta corrente pedagógica firma-se, fundamentalmente, a partir de 1979 (SAVIANI, 2012, p.76). Grifo do autor.

Como assevera Saviani (2012), o desenvolvimento desta corrente metodológica no Brasil é recente (fim da década de 70), portanto, muitas discussões abordando este viés são desenvolvidas, consolidando e aprofundando o seu debate. Segundo o autor (op. cit.) com o materialismo histórico-crítico, buscava-se atribuir:

(...) a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas) colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado (SAVIANI, 1995, p. 410).

Desta forma, Saviani (1995) busca apresentar uma possibilidade, uma condição para os educadores desenvolverem dentro e fora da sala de aula, para proporcionar aos alunos uma formação mais crítica e mais próxima da realidade, ou seja, que conseguissem sair da escola e durante sua vivência em sociedade estabelecer e/ou perceber as relações dicotômicas presentes no seu cotidiano.

É claro que a aplicação deste método não vai por si só solucionar todos os problemas que permeiam a sociedade, no entanto, trata-se de uma possibilidade de melhorar até mesmo a formação social dos alunos.

Este método preconiza a “importância de vincular a teoria à prática (práxis), e que a função da educação é exatamente a articulação proposta de unificar esta práxis, fazendo com que o aluno seja transposto do conhecimento concreto para o concreto pensado” (BACZINSKI, 2007, p. 89). Portanto, tudo aquilo que ele conhece empiricamente, no senso comum, precisa ser trazido para os saberes teóricos (científicos).

A teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento efetivamente se dá *na e pela* práxis. A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a

ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar (FRIGOTTO, 2008, p. 81, grifo do autor).

Neste sentido, é ressaltada a importância que possuíam os saberes construídos historicamente. Nas palavras de Kosik: “O conhecimento da realidade histórica é um processo de apropriação teórica – isto é, de crítica, interpretação e avaliação de fatos – processo em que a *atividade* do homem, do cientista é condição necessária ao conhecimento *objetivo* dos fatos” (KOSIK, 1965, p. 45,) grifo do autor. Portanto, é através deste conhecimento dito “científico” que é possível apurar os fatos. O autor ainda destaca que:

O método da ascensão do abstrato ao concreto é o método do *pensamento*; em outras palavras, é um movimento que atua nos conceitos, no elemento da abstração. A ascensão do abstrato ao concreto não é uma passagem de um plano (sensível) para outro plano (racional): é um movimento no pensamento e do pensamento. Para que o pensamento possa progredir do abstrato ao concreto, tem de mover-se no seu próprio elemento, isto é, no plano abstrato, que é negação da imediatidade, da evidência e da concreticidade sensível. A ascensão do abstrato ao concreto é um movimento para o qual todo início é abstrato e cuja dialética consiste na superação desta abstratividade. O progresso da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto. O processo do abstrato ao concreto, como método materialista do conhecimento da realidade, é a dialética da totalidade concreta, na qual se reproduz idealmente a realidade *em todos os seus planos e dimensões* (KOSIK, 1965, p. 30,). Grifo do autor.

Desta forma, tudo isso se constitui num processo que precisa ser apreendido e, posteriormente, construído pelo homem. Trata-se de abstrações que são criadas e apropriadas socialmente de acordo com o contexto histórico.

Nesta perspectiva Saviani enfatiza que:

(...) o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente (SAVIANI, 2012, p. 7).

Nota-se que o ponto de partida de análise e estudo situa-se sempre nos saberes construídos historicamente. Existe sempre uma base de sustentação, a qual não pode ser desconsiderada, por ter influências diretas no presente. Desta forma, conforme Saviani (2012,

p. 13) “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Quanto à constituição do materialismo histórico dialético, Saviani ainda destaca:

Quanto às bases teóricas da pedagogia histórico-crítica, é óbvio que a contribuição de Marx é fundamental. Quando se pensam os fundamentos teóricos, observa-se que, de um lado, está a questão da dialética, essa relação do movimento e das transformações; e, de outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, mas de uma dialética do movimento real. Portanto, trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existências até a inserção da educação nesse processo (SAVIANI, 2012, p. 119 - 120).

Nota-se que o que permeia a discussão enfatizada por Saviani baseia-se na dialética, uma vez que esta permite a análise do movimento real. Na educação, a dialética precisa estar presente a fim de criar para os educandos condições concretas para o desenvolvimento do raciocínio crítico. Desta forma:

A dialética se afirma como um dos métodos mais apropriados, dada sua relação próximo com esse tipo de interesse cognitivo. Falta entretanto maior aprimoramento teórico, pois as pesquisas analisadas que revelam a utilização de algumas categorias do materialismo histórico e dialético são questionadas, as mais das vezes, por falta de maior rigor metodológico dentro dos princípios epistemológicos da dialética (GAMBOA, 2008, p. 114).

Nesta pedagogia é importante destacar que:

(...) a criança é concebida de forma **concreta**, que é diferente de empírica. Compreender a criança de forma concreta nessa perspectiva significa conceber o homem como síntese de múltiplas determinações, como resultado do movimento histórico produzido pela humanidade. É compreender a criança na sua totalidade, entender que os sentimentos e vontades dos homens, não são apenas necessidades psicológicas e/ou biológicas, e sim sociais. Somos aquilo que fazemos no meio em que vivemos, ou melhor, somos produzidos mediante o meio em que nos encontramos. Ao compreender a criança dessa forma estamos levando em conta que o ser humano é constituído por uma estrutura física e biológica determinada socialmente. Portanto, faz-se necessário compreender tal sociedade que nos determina como seres humanos, para a partir daí, modifica-la. E essa transformação da sociedade, objetivada pelas referidas teorias críticas da educação, dar-se-á através do trabalho e da educação (BACZINSKI, 2007, p. 92 – 93). Grifo da autora.

De acordo com Frigotto (2008) “para a teoria materialista o ponto de partida do conhecimento, enquanto esforço reflexivo de analisar criticamente a realidade e a categoria básica do processo de conscientização, é a atividade prática social dos sujeitos históricos concretos” (FRIGOTTO, 2008, p. 82) e, neste sentido, “a atividade prática dos homens

concretos constitui-se em fundamento e limite do processo de conhecimento” (FRIGOTTO, 2008, p. 82).

Portanto, a educação nada mais é que uma extensão desenvolvida pela sociedade, a qual possui a função de instrumentalizar, de instruir a população, mas instruir minimamente para desenvolver suas atividades sociais e econômicas, sobretudo produtivas, ou seja, a educação encontra-se a serviço do capital e das classes dominantes.

Esta perspectiva teórica metodológica apresenta lastro indiscutível no que tange a capacidade de analisar criticamente as realidades à elas submetidas. Outrossim, verifica-se grande dificuldade de permeabilidade deste viés crítico no cotidiano da escola, embora tal orientação esteja latente em toda a proposta constituída para o Paraná.

## 6.1 - ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS PARA OS PROFESSORES

As DCEs propõem que a metodologia adotada pelo professor favoreça da melhor forma possível o processo de produção e transformação do Espaço Geográfico, conforme apresenta o excerto extraído do documento:

A metodologia de ensino proposta nestas Diretrizes deve permitir que os alunos se apropriem dos conceitos fundamentais da Geografia e compreendam o processo de produção e transformação do espaço geográfico. Para isso, os conteúdos da Geografia devem ser trabalhados de forma crítica e dinâmica, interligados com a realidade próxima e distante dos alunos, em coerência com os fundamentos teóricos propostos nestes documentos (PARANÁ, 2008, p. 75).

Ou seja, realiza a análise nas diferentes escalas. Além disso, as Diretrizes também enfatizam a discussão interdisciplinar, como uma forma de se trabalhar de maneira integrada de modo que cada disciplina tenha seu próprio foco de análise, para que o aluno perceba que o assunto ultrapassa as barreiras de cada disciplina, através de uma visão de totalidade, e não em fragmentos (“gavetas”) como é tratado muitas vezes.

Constitui-se assim, uma forma de tornar os saberes escolares mais úteis e interessantes, visto que tem-se a oportunidade de relacionar os conhecimentos das diferentes ciências à realidade, constituindo a totalidade. Percebendo que as disciplinas não são separadas, elas são complementares.

Portanto, o papel a ser desenvolvido pelo professor é de extrema importância no que diz respeito à aplicação do currículo e na constituição de cada disciplina em especial. Visto que é ele quem define a forma e o andamento que terá a sua disciplina, a qual precisa ser conduzida de maneira dialogada, na qual os alunos possam participar afim de promover questionamentos e análises, possibilitando aos alunos uma compreensão e aprendizagem

crítica, na qual a Geografia possa contribuir para a formação do sujeito ativo que consiga atuar na sociedade de maneira consciente e crítica.

Entretanto, o professor precisa criar possibilidades para que os alunos consigam desenvolver e aplicar os seus saberes, e diante disso, incentivar os alunos a participarem, a exporem seus pontos de vista e assim avançar em direção à formação crítica dos alunos consolidada por meio da contínua participação e interação destes com os conteúdos trabalhados.

Ainda na tentativa de fazer uma melhor estruturação da disciplina são nestas Diretrizes “apontados os *Conteúdos Estruturantes* da Geografia para a Educação Básica, considerando que o seu objeto de estudo/ensino é o Espaço Geográfico” (PARANÁ, 2008, p. 68). Esclarecendo que:

Entende-se, por conteúdos estruturantes, os conhecimentos de grande amplitude que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo e ensino. São, neste caso, dimensões geográficas da realidade a partir das quais os conteúdos específicos devem ser abordados (PARANÁ, 2008, p. 68).

Neste sentido, os conteúdos estruturantes são grandes eixos nos quais o professor organiza e estrutura a disciplina da forma que achar melhor e conforme a sua disponibilidade e/ou condição.

Os conteúdos estruturantes e os conteúdos específicos devem ser tratados pedagogicamente a partir das categorias de análise – relações Espaço  $\leftrightarrow$  Temporais e relações Sociedade  $\leftrightarrow$  Natureza – e do quadro conceitual de referência. Por meio dessa abordagem, pretende-se que o aluno compreenda os conceitos geográficos e o objeto da Geografia em suas amplas e complexas relações (PARANÁ, 2008, p. 69).

Desta forma, espera-se que os alunos concluam seus estudos correspondentes a educação básica dominando e entendendo minimamente os principais conceitos geográficos e que consigam estabelecer relações e fazer leituras crítica da realidade na qual estão inseridos.

## 6.2 - O QUE AS DCES EVIDENCIAM SOBRE OS CONCEITOS GEOGRÁFICOS

No que tange à discussão em torno da formação de um aluno crítico, com capacidade de leitura e análise da realidade, os conhecimentos geográficos são extremamente importantes. As DCEs enfatizam que a formação do aluno de Geografia precisa ocorrer de maneira que ele consiga realizar uma leitura crítica das relações socioespaciais, “que propõem a análise dos conflitos e contradições sociais, econômicas, culturais e políticas, constitutivas

de um determinado espaço (PARANÁ, 2008, p. 53). Para tanto, o domínio das bases conceituais é imprescindível para o estudo e o ensino da Geografia.

O professor não pode limitar-se apenas a definição mínima de conhecimentos e conceitos, precisa estabelecer “vínculos políticos e ideológicos, para sua compreensão no campo das abordagens crítico-analítico” (PARANÁ, 2008, p. 53).

Desta forma as DCEs trabalham os conceitos de Paisagem, região, Lugar, Território, Natureza e Sociedade como conceitos chave para o estudo da Geografia. Neste trabalho, dada a vinculação direta com o objeto de pesquisa ora proposto, abordar-se-á o conceito de Espaço Geográfico, enquanto categoria de análise considerando primordial para o entendimento, fundamentação e desenvolvimento da pesquisa.

#### 6.2.1 - Espaço Geográfico enquanto uma categoria de análise

A Geografia percorreu um longo caminho até que se definisse, que tivesse o consenso quanto a definição de seu objeto de estudo, que estava sempre vinculado ao Espaço Geográfico. No entanto,

(...) Espaço Geográfico, bem como os demais conceitos básicos da Geografia – lugar, paisagem, região, território, natureza, sociedade – não se autoexplicam. Ao contrário, são termos que exigem esclarecimentos, pois, a depender do fundamento teórico a que se vinculam, refletem posições filosóficas e políticas distintas (PARANÁ, 2008, p. 50).

Desta forma, Lugar, Paisagem, Região, Território, Natureza e Sociedade são categorias que permitem através de seu estudo integrado entender o Espaço Geográfico que se constitui como objeto de estudo da Geografia.

Nas Diretrizes, o Espaço Geográfico “é entendido como interdependente do sujeito que o constrói” (PARANÁ, 2008, p. 51), visto que não nega o sujeito que o constrói e nem supervaloriza o objeto, e sim estabelece relações entre ambos (sujeito do conhecimento e objeto).

A compreensão deste conceito é fundamental para o professor de Geografia e a sua internalização torna orgânica a realização de análises que levam em consideração os elementos materiais (sistema de objetos) e os elementos imateriais (sistemas de ações) que compõem um conjunto de influências políticas, econômicas e culturais que permeiam toda a construção do cotidiano das pessoas e do espaço que as cerca. Pressupõe que a análise do Espaço Geográfico exija um olhar crítico que transponha o limiar da aparência.

Esse exercício de análise é complexo, por isso as DCEs de Geografia dão suporte à análise da categoria de Espaço Geográfico, seu principal objeto, por meio da explicitação de

outros conceitos e categorias de análise dentre os quais destaca-se: Natureza, Paisagem e Lugar.

#### 6.2.1.1 Natureza

Nas DCEs os conceitos de Natureza e Sociedade formam um par que para ser estudado não permite separação. Isso visto que “tanto natureza quanto sociedade formam, juntas, uma das mais importantes categorias de análise do espaço geográfico” (PARANÁ, 2008, p. 63).

Mas enfim, embora as Diretrizes tragam a proposta de superar a abordagem dicotômica e polarizada, na qual em alguns momentos exalta os aspectos naturais de maneira exagerada, causando a impressão de ser este o objeto de estudo da Geografia, e em outros momentos abandona como se estes não tivessem nenhuma ligação com a Geografia. Porém, esta superação encontra-se distante de ser superada, uma vez que está calcada apenas no trabalho pedagógico, sem buscar mudanças nas discussões filosóficas que são essenciais.

#### 6.2.1.2 Paisagem

De acordo com as DCEs aparece a abordagem de Paisagem que foi reformulada pela Geografia Crítica a partir da década de 1980, onde a partir do entendimento de Milton Santos (2008, p. 67 - 68), “Tudo o 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. É formada não apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc.”. Desta forma, a percepção constitui-se como a chave de leitura da Paisagem, porém, esta não é ainda o conhecimento, visto que depende de interpretação, considerando que “Nossa tarefa é a de ultrapassar a paisagem como aspecto para chegar ao seu significado” (SANTOS, 2008, p. 68).

A paisagem é percebida sensorialmente e empiricamente, mas não é o espaço, é isto sim, a materialização de um momento histórico. Sua observação e descrição servem como ponto de partida para as análises do espaço geográfico, mas são insuficientes para a compreensão do mesmo (PARANÁ, 2008, p. 55).

Para isso a Paisagem deve ser estudada através de diferentes linguagens, uma vez que trata-se de um dos aspectos importantes para entender o Espaço Geográfico.

#### 6.2.1.3 Lugar

Nas DCEs está contida a importante visão multiescalar, tão importante a inserção do Trabalho de Campo enquanto recurso didático metodológico. Tal visão é evidenciada quando:

(...) adota-se o conceito de lugar, desenvolvido pela vertente crítica da Geografia, porque por um lado é o espaço onde o particular, o histórico, o

cultural e a identidade permanecem presentes, revelando especificidades, subjetividades e racionalidades. Por outro lado, é no espaço local que as empresas negociam seus interesses, definem onde querem se instalar ou de onde vão se retirar, o que afeta a organização socioespacial do(s) lugar(es) envolvidos(s) pela sua presença/ausência (PARANÁ, 2008, p. 61).

Segundo este contexto abordado nas DCEs, os lugares vão sofrendo influências diferentes, e estas vão remodelando estes lugares que podem ganhar funcionalidades e importâncias cada vez mais distintas daquelas atribuídas originalmente.

Quanto ao que diz respeito a concepção que os alunos precisam ter sobre o conceito de Lugar as DCEs enfatizam o seguinte:

O aluno deve compreender que no *lugar* são observadas as influências, a materialização e também as resistências ao processo de globalização. A abordagem dos conteúdos específicos torna-se mais significativo quando se estabelece relações entre o que é estudado e o que faz parte do lugar onde o aluno está inserido. Lembrando-se, ainda, da relevância em não reduzir o conceito de lugar ao de localização (PARANÁ, 2008, p. 61).

Ao Lugar é atribuído importante posicionamento junto as Diretrizes uma vez que ele pode ser considerado tanto ponto de partida (em abordagens indutivas) quanto de chegada (em abordagens dedutivas) dos conteúdos Geográficos propostos.

A análise do Lugar pode ser obtida por meio da realização de Estudos do Meio ou Trabalho de Campo.

### 6.3 - ESTÍMULO DAS DCEs AO USO DO TRABALHO DE CAMPO E ESTUDO DO MEIO: AS AULAS DE CAMPO

As DCEs também trazem para os professores algumas sugestões metodológicas que podem ser utilizadas para auxiliar os professores durante o desenvolvimento das aulas de Geografia, afim de melhorar o entendimento dos conceitos e estabelecer relações entre as diferentes escalas e espaços geográficos. Entre eles são apresentados: a aula de campo, os recursos áudio visuais, a cartografia, e a literatura.

Neste caso específico, as DCEs utilizam o termo “aula de campo”, todavia, compreendemos neste trabalho que asseveram a respeito das atividades vinculadas aos Trabalhos de Campo, enquanto encaminhamento metodológico a ser utilizado pelos professores de Geografia:

A aula de campo é um importante encaminhamento metodológico para analisar a área em estudo (urbana ou rural), de modo que o aluno poderá diferenciar, por exemplo, paisagem de espaço geográfico. Parte-se de uma realidade local bem delimitada para investigar a sua constituição histórica e realizar comparações com os outros lugares, próximo ou distantes. Assim, a

aula de campo jamais será um passeio, porque terá importante papel pedagógico no ensino de Geografia (PARANÁ, 2008, p. 80).

Para realizar este tipo de atividade, exige-se do professor uma programação/planejamento prévio com roteiros detalhados contendo as etapas e objetivos, com as atividades que serão desenvolvidas, afim de obter o melhor aproveitamento possível e evitar qualquer tipo de imprevisto.

Nas DCEs existem ideias e orientações de atividades que podem ser realizadas, não com um roteiro propriamente dito, mas sugestões com as quais os professores podem se inspirar. Neste caso ressalta-se a **importância de se partir do Lugar** - A relação tempo-espaço é um ponto fundamental a ser observado na construção dos conhecimentos especificamente Geográficos. Também se evidencia a importância em se trabalhar nas diferentes escalas (tanto as mais próximas, como as mais distantes), afim de tornar o conhecimento mais próximo da realidade, tendo participação na vida dos sujeitos.

Desta forma, parte-se do próximo para o distante, ou do distante para o próximo dependendo da ênfase que o professor pretenda estabelecer e que tenha planejado. As DCEs ressaltam que:

Para a seleção do conhecimento, que é tratado, na escola, por meio dos conteúdos das disciplinas concorrem tanto os fatores ditos externos, como aqueles determinados pelo regime sócio-político, religião, família, trabalho quanto as características sociais e culturais do público escolar, além dos fatores específicos do sistema como os níveis de ensino, entre outros (PARANÁ, 2008, p. 19).

Portanto, o conhecimento não é algo restrito da escola, e não acontece somente dentro da escola, ela está presente na comunidade, na família, na igreja, enfim, nos vários segmentos sociais, nos quais os indivíduos estabeleçam relações entre si. Para isso, o Lugar é onde as pessoas vivem e onde as coisas acontecem, portanto não tem como ser ignorado isso.

Em virtude disso, as DCEs estabelecem que as experiências dos alunos e professores, que são resultado de sua vivência, através dos valores culturais e sociais precisam ser sistematizados através dos conceitos e teorias que estruturam as disciplinas de referência.

Assim, a construção do conhecimento torna-se algo participativo, no qual aluno e professor conseguem interagir a partir de suas vivências com os conteúdos/saberes científicos e teóricos que constituem à disciplina curricular.

Para ajudar o professor a pensar a disciplina desta forma, as DCEs, trazem alguns apontamentos, para se pensar o Lugar:

A espacialização dos fatos, dinâmicas e processos geográficos, bem como a explicação das localizações relacionais dos eventos em estudo são próprias

da análise geográfica da realidade. Nesse sentido, numa perspectiva crítica, algumas perguntas devem orientar o pensamento geográfico e o trabalho do professor, tais como:

- Onde?
- Como é este lugar?
- Por que este lugar é assim?
- Por que aqui e não em outro lugar?
- Por que as coisas estão dispostas desta maneira no espaço geográfico?
- Qual o significado deste ordenamento espacial?
- Por que e como esses ordenamentos se distinguem de outros? (PARANÁ, 2008, p. 51 - 52).

Portanto, o Lugar possui características peculiares que acabam “determinando”, ou “possibilitando” o desenvolvimento de alguns elementos, de algumas atividades, etc., e como isso não acontece por acaso precisa ser sistematizado com os conteúdos geográficos. Assim, “(...) os conteúdos da Geografia devem ser trabalhados de forma crítica e dinâmica, interligados com a realidade próxima e distante dos alunos, em coerência com os fundamentos teóricos propostos neste documento” (PARANÁ, 2008, p. 75). Na tentativa de possibilitar aos alunos a formação de um cidadão crítico, capaz de ao menos entender o espaço em que vive.

## **7 - ANÁLISE DO USO DA METODOLÓGIA DE TRABALHO DE CAMPO NAS AULAS DE GEOGRAFIA NO NRE DE FRANCISCO BELTRÃO**

Após a realização da discussão teórica a respeito da importância da metodologia do Trabalho de Campo para a construção do conhecimento Geográfico, bem como as orientações teórico-metodológicas presentes nas Diretrizes Curriculares da Geografia, realizou-se análise dos dados coletados junto à protocolos orais e escritos obtidos com professores de Geografia do NRE de Francisco Beltrão; com alunos de terceiro ano do Ensino Médio; com licenciando em Geografia; e com professores inseridos na formação docente de Geografia.

Buscou-se compreender o papel teórico-metodológico que o trabalho de campo exerce como subsídio na construção do conhecimento geográfico, bem como na orientação apresentada pelas Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino de Geografia e sua aplicação no ensino das escolas do Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão. Bem como averiguar como os professores de Geografia utilizam este instrumento teórico-metodológico para a realização do processo de construção e ensino de Geografia nas escolas Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão.

Neste capítulo trabalhar-se-á de modo efetivo a análise a respeito destes objetivos por meio da apresentação: da análise das entrevistas com professores e alunos da Licenciatura em Geografia; seguidos da análise dos questionários respondidos por professores do Ensino Fundamental e Médio e alunos do terceiro ano do Ensino Médio.

### **7.1 - ANÁLISE DA IMPORTÂNCIA DO TRABALHO DE CAMPO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

Antes de iniciar a discussão a respeito da realidade concreta vivenciada pelos professores no ambiente escolar, realizou-se uma abordagem acerca de como a metodologia do Trabalho de Campo se insere no processo formativo dos professores. Esta se constituiu em uma etapa significativa da pesquisa e foi por questionários aos alunos do quarto ano de Licenciatura da Unioeste e a entrevista à três professores de Geografia que valorizam o Trabalho de Campo em sua prática metodológica<sup>37</sup>.

O objetivo deste passo metodológico é a verificação do grau de importância atribuído à metodologia do Trabalho de Campo por parte dos professores que ingressarão na rede de ensino a curto prazo, bem como daqueles que realizam sua formação.

---

<sup>37</sup> Alunos de Graduação da Unioeste – Campus de Francisco Beltrão; e entrevistas com os Professores da Unioeste e USP.

A realização da aplicação dos questionários aconteceu no dia 10 de outubro de 2014, sendo que participaram respondendo ao questionário, dezoito alunos que estavam na sala, que segundo o professor regente, era toda a turma formanda (APÊNDICE E).

Buscou-se por meio deste questionário levantar informações junto aos alunos que logo ingressarão em sala de aula (alguns até já estão lecionando), por este motivo, as perguntas abordam distintos aspectos da adoção dos Trabalhos de Campo enquanto metodologia de ensino por parte do docente, visando identificar desde o entendimento sobre o conceito de Trabalho de Campo; a contribuição que esta metodologia teve para sua formação; a ocorrência desta metodologia durante o período do Ensino Fundamental e Médio e a viabilidade da adoção desta metodologia com os alunos do Ensino Fundamental e Médio, de acordo com a opinião dos pesquisados.

Na primeira pergunta questiona-se qual o entendimento dos graduandos a respeito do que é Trabalho de Campo, ao que verificou-se bom nível de compreensão, correspondendo a expectativa da pesquisa para este perfil de entrevistado. Os alunos da graduação demonstram ter clareza sobre a definição de Trabalhos de Campo.

Analisando a regularidade das respostas verifica-se apenas uma pequena dissonância em duas respostas para a questão n.º 01, uma no qual o Trabalho de Campo foi definido apenas como a *“a aula feita fora da sala”*, e outra em que o licenciando não vinculou diretamente sua definição a ligação *“prática - teoria”* conceituando-o como trabalho realizado no meio rural ou vinculado a obtenção de dados de pesquisa, conforme pode ser observado na resposta dele: *“Aquele realizado no espaço entendido como tal (campo); Trabalho que atende as pessoas do campo; Pesquisa com finalidade de reconhecimento de dados* (aluno 08).

Os demais alunos responderam a questão de forma satisfatória ou ao menos, de acordo com o que se refere ao entendimento mínimo sobre a definição de Trabalho de Campo. Uma característica que chama a atenção neste levantamento de dados é o perfil direto e objetivo de algumas respostas, como: *“É uma aula prática”* (aluno 14), apesar de coexistirem com respostas mais consistentes e explicativas conforme se observa nas declarações a seguir:

Trabalho de Campo é o contato entre estudante e objeto de pesquisa. Devemos lembrar é claro que envolve um estudo e planejamento prévio e um pós campo (aluno 09).

O Trabalho de Campo é uma extensão da sala de aula, ou seja, deve ajudar a fomentar os conceitos que já foram estudados (aluno 12).

É uma metodologia diferenciada na qual possibilita com que os educandos vejam na prática e na realidade os conteúdos vistos em sala de aula, possibilitando assim, uma maior compreensão do assunto (aluno 01).

Os licenciandos já mencionam a importância para o aprendizado do aluno, o contato com a realidade e, principalmente, o cuidado com o planejamento e as etapas que compõem o estudo.

O assunto seguinte do questionário foi vinculado ao grau de importância atribuída à esta atividade para a sua formação.

Nesta questão, todos os participantes da pesquisa afirmam que a prática de Trabalho de Campo foi importante para sua formação. Esse resultado reforça o argumento referente a importância que os Trabalhos de Campo têm para a aprendizagem. Se na graduação em que os estudantes já se encontram num nível de compreensão maior de elementos abstratos, os Trabalhos de Campo contribuem para o aprendizado, quanto mais poderão auxiliar no Ensino Fundamental, onde os alunos ainda encontram bastante dificuldade em estabelecer relações e abstrações inseridas em conteúdos geográficos. Portanto, não há dúvidas que esta atividade de fato contribui para a aprendizagem dos alunos em todos os níveis de desenvolvimento cognitivo, na construção dos conhecimentos.

Neste sentido é que Paro (2010) destaca que ao se observar os diferentes níveis de ensino, ou seja, desde o Ensino Fundamental e Médio, passando pela graduação, e pós-graduação (incluindo os cursos de doutorados), os métodos e técnicas utilizados pelos professores em sala de aula são os mesmos, no qual o professor se encontra na frente de uma sala de aula e os alunos estão sentados ouvindo a sua explicação referente ao conteúdo, durante quatro ou cinco horas diárias. Quando há oportunidade de vivenciar outra experiência metodológica de ensino-aprendizado, a mesma é considerada benéfica e bem vinda, independente do período de formação no qual o aluno se encontre.

Neste sentido na entrevista a Professora da USP ressalta a importância das Excursões para a sua formação:

O curso de Geografia talvez não tenha sido tão significativo para as práticas pedagógicas porque era aquilo, o professor entrava falando e saía da sala falando, mas mesmo isso era importante para conhecermos os conteúdos da Geografia e nós mesmos estabelecermos as relações. As excursões eram acompanhadas por três ou mais docentes: Geografia Física, Urbana, Geomorfologia... Diante de uma fazenda de café, por exemplo, cada um deles mostrava a sua visão e por vezes, eles discutiam entre eles sobre o tema na frente dos alunos. Nós éramos os espectadores e eles os pesquisadores. Hoje as coisas são diferentes, quando saio com meus alunos não quero só falar, quero que eles façam a pesquisa, entrevistem as pessoas e construam uma visão mais refletida. De qualquer modo, essas excursões tiveram grande significado para a minha formação de geógrafa e mais tarde modificar e incorporar ensinamentos recebidos nos Estudos do Meio (Entrevista com Professora da USP).

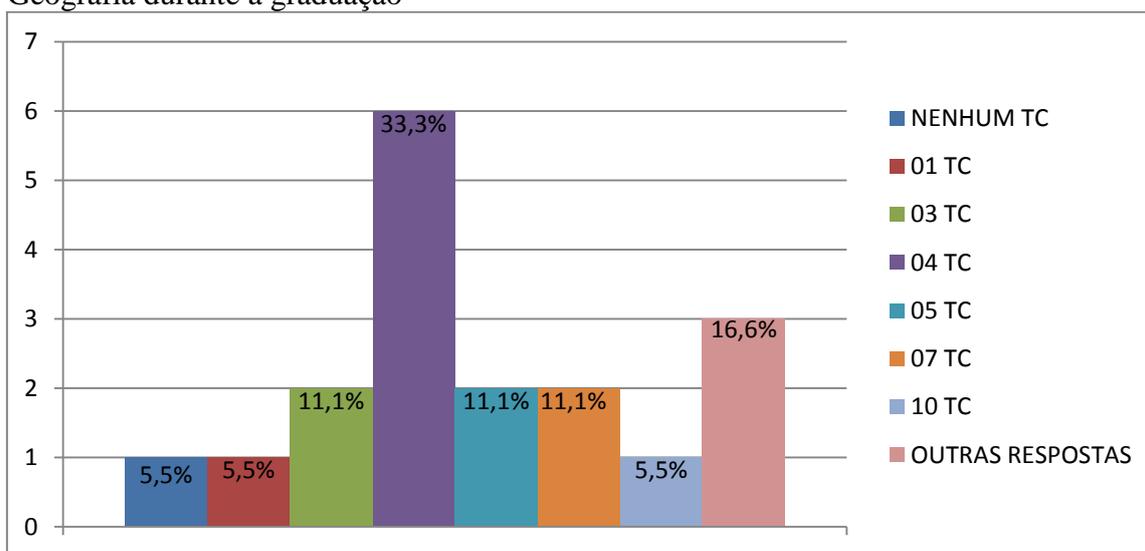
Da mesma forma o Professor da Unioeste “A” também evidencia o papel dos Trabalhos de Campo durante sua formação acadêmica:

(...) eu tive um curso onde a gente tinha muito campo, os professores valorizavam bastante o Trabalho de Campo desde o primeiro ano, na geologia e tal, e a gente tinha uma dinâmica boa dentro da Universidade de Uberlândia que a maioria dos professores realizavam atividade de campo. E também a gente fazia alguns, não eram Trabalhos de Campo tão formais, mas a gente fazia algumas saídas a campo, via AGB, enfim... mas essa experiência do campo vem desde o início da minha graduação, também em virtude dos meus professores valorizarem bastante o Trabalho de Campo (Entrevista com Professor da Unioeste “A”).

Então, isso demonstra, que o período de formação acadêmica é uma etapa muito importante para a profissionalização dos futuros professores, em razão de ser o momento no qual também está em formação a “identidade” dos professores, ou seja, atividades que foram importantes para sua vida e sua formação, na medida do possível e das possibilidades, o licenciando buscará desenvolver posteriormente como professor.

Na terceira questão aos alunos, perguntou-se quantos Trabalhos de Campo haviam realizado durante a integralização do curso, a respeito do que se constatou uma grande variação quanto a indicação do número de Trabalhos de Campo do qual participaram durante este período. As respostas evidenciaram desde alunos que nunca tinham realizado Trabalhos de Campo até acadêmicos que afirmaram ter participado em mais de dez Trabalhos de Campo, conforme gráfico nº 01.

Gráfico 01: Quantidade de Trabalhos de Campo realizados pelos alunos do 4º ano de Geografia durante a graduação



Fonte: CAUS, F. R., 2014.

Por meio de outros instrumentos de análise, dentre os quais os planos de ensino docentes, se verifica que acontecem muitos Trabalhos de Campo durante a graduação, no entanto, nem todos os alunos podem participar em todas as atividades, por uma série de fatores. Em razão disso, ou de outros motivos que não se constituíram em objeto desta pesquisa, dos alunos que frequentam o 4º ano da graduação em Geografia Licenciatura em 2014, um aluno declarou que nunca participou de nenhum Trabalho de Campo durante todo o curso.

Na entrevista com o Professor da Unioeste “A”, foi destacado o fato de que, muitas vezes, os professores encontram dificuldade para organizar os Trabalhos de Campo, principalmente porque os alunos precisam arcar com as despesas, bem como conseguir dispensa no trabalho, motivos pelos quais nem sempre toda turma pode participar integralmente das atividades realizadas, principalmente naquelas que são mais onerosas. Tais aspectos dificultam, segundo o Professor da Unioeste “A”, a realização de todas as atividades previstas pelo professor, induzindo que haja uma “seleção” por parte dos alunos, que têm que optar porque não conseguem participar em todos.

Os alunos pesquisados também relatam que há Trabalhos de Campo realizado durante a participação de projetos de pesquisa, registrando a importância que os Trabalhos de Campo possuem nesta área no que tange a produção de conhecimento que alimentará a formação do professor-pesquisador.

Na quarta questão indagou-se sobre o ganho obtido na realização de Trabalhos de Campo e em quais aspectos esta atividade os ajudou em sua formação.

Quanto à resposta dos alunos, todos enfatizam o ganho que esta atividade trouxe para seu conhecimento/formação, contribuindo para a compreensão dos assuntos e dos conceitos, tornando-os mais concretos.

Pude observar alguns aspectos já comentados em sala de aula, podendo analisar melhor e explicando de forma mais clara, determinados conteúdos devido ter maior clareza dos mesmos (aluno 03).

Apreendi muito, pois possibilitou-me vivenciar e verificar algo que antes eu somente tinha estudado (aluno 05).

Os ganhos são em vários aspectos, pois tem a possibilidade do real, do concreto o que antes era apenas no teórico imaginário (aluno 11).

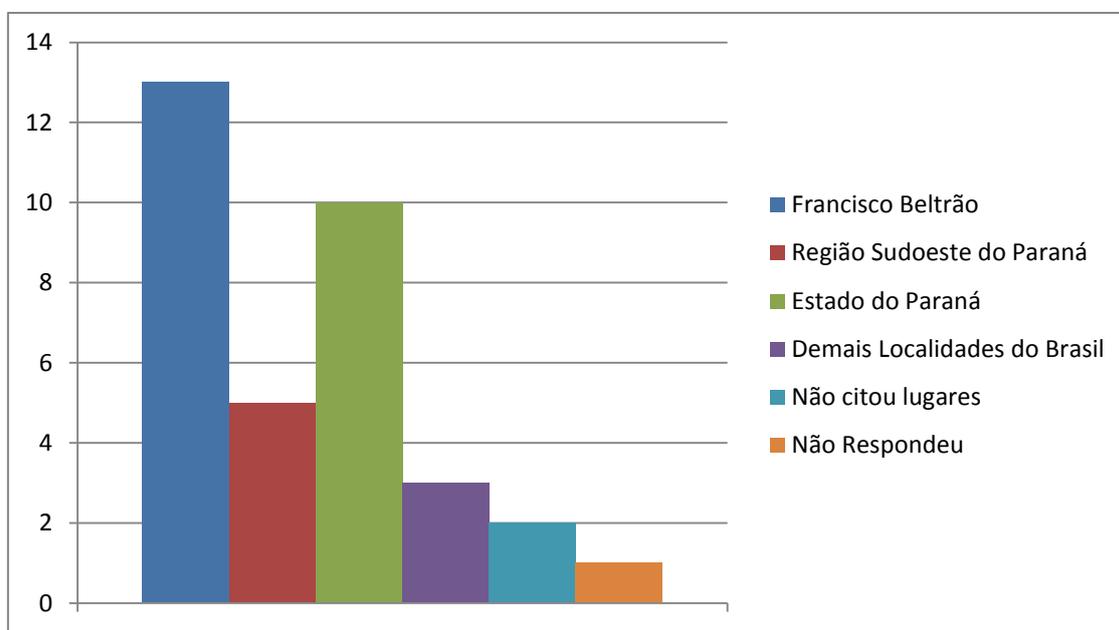
Muitos. Estas atividades me ajudaram a conhecer melhor o que só aprendemos na teoria, onde posteriormente podemos aplicar com nossos futuros alunos (aluno14).

Acredito que minha teoria teve um melhor aperfeiçoamento, se considerando que ver é compreender aquilo que a imaginação criou com a leitura (aluno 16).

Ao verificar as respostas dos questionários observa-se que o aluno que afirmou nunca ter realizado Trabalho de Campo (aluno 18), acabou não respondendo a questão, visto que não tinha como relatar benefícios. A ausência de resposta neste caso, também pode indicar o comprometimento da valorização desta metodologia por parte deste professor em sua futura prática profissional. Hipótese que se confirma quando, consorciadamente, avalia-se a sua resposta quanto a viabilidade de adoção de Trabalhos de Campo na prática pedagógica do Ensino Fundamental e Médio (questão nº 07).

Afim de verificar quais os Trabalhos de Campo realizados por estes alunos, na quinta questão requereu-se que os graduandos exemplificassem algumas práticas de Trabalhos de Campo que já haviam realizado na graduação, tanto na cidade de Francisco Beltrão, quanto na Região Sudoeste do Paraná, no Estado do Paraná e em demais partes do Brasil, conforme demonstra o gráfico 02.

Gráfico 02: Lugares em que os alunos de graduação visitaram em Trabalho de Campo durante a graduação



Fonte: CAUS, F. R., 2014.

Foram citados vários Trabalhos de Campo, como por exemplo, para Foz do Iguaçu, Curitiba, São Paulo, Vila Velha, e na própria cidade de Francisco Beltrão, destacaram-se estudos sobre a cidade (relação urbana), estudos hídricos e a estação meteorológica do IAPAR.

Trabalho de Campo em algumas disciplinas específicas, como urbana, Geografia da população, etc. na qual por meio de registros fotográficos e questões colocadas em um pré-campo foi possível fazer análises e observações mais objetivas, como por exemplo a análise de qualidade de água de Francisco Beltrão, por meio de captação e análise de água bem como a observação do meio na qual se encontra. Foram realizados Trabalhos de Campo por projetos também (PIBID) (aluno 01).

Viagens para outros estados, cidades, na própria cidade de Francisco Beltrão. Ex: visita à empresas; Lugares históricos; atividades de campo referente a estudo da estrutura das cidades; atividade para conhecimento dos corpos hídricos urbanos (aluno 02).

Relacionados a geo. Física foram vários, principalmente sobre a hidrografia local, as nascentes dos rios, ou ainda na urbanização, como um dos principais agentes modeladores da Paisagem natural (aluno 06).

Conhecer a aldeia indígena em Chopinzinho; viagem a São Paulo; viagem à Foz do Iguaçu; conhecer a área de captação de água de Francisco Beltrão; conhecer a Sessão Jacaré (aluno 14).

O único Trabalho de Campo que realizamos foi visita à Curitiba, onde visitamos a fábrica da Renault, Jardim Botânico, Museu, Porto de Paranaguá, Morretes, entre outros Lugares (aluno 17).

Uma primeira análise indica que o perfil dos Trabalhos de Campo oportunizado à esta turma é bem diverso, uma vez que compreende desde destinos locais quanto nacionais. Entretanto, registra-se que a participação dos acadêmicos é proporcionalmente maior a proximidade da área à cidade de Francisco Beltrão, *locus* de execução do curso.

Conforme o número maior de Trabalhos de Campo, se percebe a integração de duas ou mais disciplinas no objeto proposto pelo Trabalho de Campo. Nesse sentido, o Professor da Unioeste “A” menciona na sua entrevista sobre o envolvimento das disciplinas na execução do Trabalho de Campo, que um trabalho interdisciplinar pode alcançar um bom aproveitamento, que segundo ele:

Na escola básica, no ensino fundamental e médio contribui bastante, sobretudo aquela perspectiva de se entender o Lugar, o Lugar de vivência, então as vezes dentro da escola você pode explorar este tipo de atividade, no bairro, enfim... trazer mais essa discussão para a realidade palpável do aluno. E também na questão do ensino fundamental e médio, dentro da Geografia o professor pode estar trazendo outros professores de outras disciplinas pra participar deste campo e explorar outros conhecimentos que eles vem trabalhando, dentro da ciência que vão focar mais a parte de biologia, dentro da história, mesmo dentro da matemática, é possível fazer esta ponte, então ai tem esse elemento do campo do ensino fundamental e médio como uma prática multidisciplinar e até interdisciplinar de exercício deste processo de interdisciplinaridade, multidisciplinaridade (Entrevista com Professor da Unioeste “A”).

Sublinha-se que a realização de análises interdisciplinares é extremamente valorizada no processo de formação dos docentes dentro do contexto da graduação analisada.

Na sexta questão, com o objetivo de inferir a efetividade desta prática metodológica durante a formação inicial, indagou-se aos graduandos se durante o Ensino Fundamental e Médio já haviam realizado Trabalhos de Campo, ao que treze alunos (72%) responderam afirmativamente, enquanto cinco alunos (28%) responderam negativamente.

Apesar dos acadêmicos declararem, na sua maioria, ter realizado Trabalho de Campo durante o Ensino Fundamental e Médio, nota-se que a frequência da realização desta atividade é pequena e, muitas vezes, não compreendida efetivamente enquanto Trabalho de Campo, mas como passeios (turismo), conforme indicam alguns dos relatos a seguir.

Durante o Ensino Médio, realizamos apenas um Trabalho de Campo referente aos rios e coleta de esgoto (aluno 03).

Sim, uma vez fomos visitar as Cataratas do Iguazu (aluno 05).

Nada muito complexo, no fim das contas eram apenas visitas a Foz do Iguazu e Cataratas, ou Beto Carreiro (aluno 06).

Sim, mas não eram claros, pareciam mais “passeios”, não Trabalhos de Campo, ex.: ir a Foz do Iguazu na Itaipu (aluno 09).

Sim, nas aulas de espanhol a gente visitou a Argentina (Bernardo de Yrigoyen) (aluno 18).

Em razão de já estarem se formando para professores, portanto, provavelmente muito próximos de se inserirem no mercado de trabalho, questionou-se na sétima pergunta se consideram viável a realização de Trabalhos de Campo com os alunos do Ensino Fundamental e Médio.

A análise às respostas desta pergunta indica que, predominantemente, os acadêmicos consideram viável a realização desta atividade nas escolas em virtude de seu potencial de mediação que facilita o entendimento/compreensão dos conteúdos abordados. No entanto, muitos deixam uma ressalva principalmente quanto ao quesito referente a idade dos alunos e a burocracia para se “retirar” os alunos da sala e/ou escola.

Conforme também destacou a Professora da USP, outro problema que acaba dificultando e até mesmo impedindo que o professor desenvolva atividades diferenciadas, como o Trabalho de Campo são as amarras que existem dentro da escola, que são impostas seja pelo Estado ou Município que impedem atividades mais dinâmicas e com maior participação dos alunos, que poderiam ser os protagonistas do próprio aprendizado. Desta forma se o professor não tiver uma boa formação nem mesmo a matriz curricular (ou grade curricular), pode ajudar no processo educativo, isso devido a uma série de limitações, por também ser bastante limitadora (fechada), pois como destacou a Professora da USP durante

entrevista, se o professor quer passar um filme que possui duração de uma hora já não pode porque vai atrapalhar a aula do próximo professor.

Apesar das respostas obtidas se apresentarem favoráveis a execução dos Trabalhos de Campo junto ao Ensino Fundamental e Médio, verifica-se junto a alguns licenciandos, certa relutância em adotar esta metodologia, como demonstram as falas a seguir:

É viável porém muito difícil autorização dos pais, questões ligadas a transporte, colaboração entre os professores e demais funcionários da escola e comportamento dos alunos (aluno 02).

Pode até ser viável, porém é necessário considerar a idade dos alunos e os assuntos abordados (aluno 17).

Viável pode até ser. Mas devido as idades dos alunos torna-se complicado leva-los ao campo. Mesmo que levá-los ao pátio da escola e ensina-los os pontos cardeais seja uma aula de campo (aluno 18).

Outros acadêmicos, entretanto, são muito mais otimistas em relação a possibilidade desta adoção, conforme indicam as assertivas abaixo:

Sim, pois os educandos se mostram mais interessados nessas aulas “diferentes”, porém as dificuldades encontradas para a realização do trabalho são inúmeras, fazendo com que muitos educadores desistem ou desanimem em aplicar essa atividade (aluno 01).

Sem dúvidas, associar a teoria à prática é algo difícil, porém abre inúmeras possibilidades de um aprendizado de qualidade (aluno 06).

Sim, porque é importante que os alunos vivenciem, conheçam entrem em contato com a realidade estudada, ou seja, a práxis, tornando dessa forma mais clara a compreensão de determinado assunto (aluno 07).

Claro, do mesmo modo que me auxilia para compreender muitos conceitos hoje na faculdade, acredito que ajudará os meus alunos para que eles consigam entender de forma mais prática e viável (aluno 12).

Sim, para que as aulas de Geografia se torne mais prática e, conseqüentemente, mais interessante para os alunos (aluno 14).

Este aspecto vinculado ao “otimismo” ou a “relutância” em adotar o Trabalho de Campo enquanto metodologia de ensino-aprendizagem podem representar algumas indicações vinculadas não aos conhecimentos apreendidos, mas principalmente, às habilidades e competências inerentes ao profissional de ensino, bem como à capacidade de exploração das múltiplas inteligências inerentes a cada sujeito.

O Professor da Unioeste “A” também ressalta a importância de se trabalhar de maneira interdisciplinar no Ensino Fundamental e Médio ao afirmar:

No Ensino Fundamental e Médio o professor de Geografia tem essa capacidade, esse potencial de propor uma atividade de campo e de trazer os outros professores, de outras disciplinas para fazer um debate conjunto, então

principalmente quando se está trabalhando com essa dimensão mais local, eu acho que até o PCN, se não me engano, falava alguma coisa disso, que no ensino básico, lá nas series iniciais era interessante trabalhar o espaço da escola, espaço do bairro, da comunidade ali, para que a criança pudesse estabelecer a relação do que ela estava vendo lá na teoria com a realidade dela, então, você tem um tipo, espécie vegetal, tipo de árvore, que você fala esta aqui essa árvore, uma araucária sei lá outro tipo, um processo erosivo, que você pode mostrar, olha ali é um processo erosivo, enfim, a própria dinâmica de organização econômica, urbanização e tal (Entrevista com Professor da Unioeste “A”).

A dificuldade de organização de Trabalho de Campo que envolva várias disciplinas é que estes requerem, via de regra, maiores distâncias, maior destinação de tempo e recursos financeiros.

Na Universidade também há as dificuldades para a realização de Trabalhos de Campo, principalmente quanto a organização da viagem e os custos para o deslocamento.

Conforme se observa na fala do Professor da Unioeste “B” os alunos acabam arcando com os recursos financeiros para poder realizar o Trabalho de Campo quando para Lugares mais distantes:

Mas muitos professores têm vencido esta barreira que sob o peso de os alunos bancarem tem conseguido fazer. Quando são Trabalhos de Campo assim localmente, muitas vezes a gente consegue o apoio e uma ajuda da prefeitura, as vezes com aquele ônibus mais quebradinho que tem, mais prejudicando que são colocados em circulação, mas ainda assim temos conseguido, ano passado pelo menos eu estive conseguindo, mas é uma questão eu acho muito importante para ser debatida no próprio curso de Geografia como um todo, aliás vem sendo debatido, vem sendo cobrado da universidade que houvesse um ônibus inclusive para o campus de Francisco Beltrão, no nosso caso especificamente o curso de Geografia, mas essa questão não avançou (Entrevista com Professor da Unioeste “B”).

No mesmo sentido o Professor da Unioeste “A” destaca a mesma dificuldade para a realização do Trabalho de Campo, também de ordem financeira

O estímulo que a gente tem, nos últimos anos (aí) é, quando no início do ano a direção pede uma programação dos Trabalhos de Campo. Tem uma ajuda de custo para o professor desenvolver a atividade quando é fora do Município, então hoje está sendo desta forma, a gente não tem recurso do colegiado para ônibus, para os alunos, mas agora de repente com a van que chegou no final do ano passado pode contribuir para alguns Trabalhos de Campo, ter o veículo, mas hoje é mais um apoio para o professor programar, então o professor programa, a eu vou fazer um campo ali em Mangueirinha e ali recebe uma ajuda de custo para arcar com despesas suas, de deslocamento, uma refeição, alguma coisa assim (Entrevista com Professor da Unioeste “A”).

Já na USP, relatou a Professora da USP durante entrevista, que na época em que [ela] cursou a graduação faziam Trabalhos de Campo obrigatórios, onde iam 4 ou 5 professores,

era um estudo integrado, com várias disciplinas juntas. Já hoje eles são mais parcelares, cada área faz o seu campo, que segundo ela isso pode ser uma perda, mas que as razões estão na própria organização do curso<sup>38</sup>. No entanto, ela ressalta que quando quer fazer estudo a campo precisa reservar o ônibus para os alunos com três ou quatro meses de antecedência, porque eles viajam bastante.

A Professora da USP também ressalta na entrevista que, devido a forma como algumas pessoas trabalham com o Livro Didático, estas acabam achando que a Geografia escolar é somente aquilo, como algo desconectado da realidade, onde não tem nada a ver com a vida do aluno. Outros então tentam demonstrar que a disciplina de Geografia foi construída de acordo com a visão de mundo de determinado autor. Por isso o Trabalho de Campo nem sempre é entendido como uma metodologia que pode ajudar ao aluno a desenvolver seus conhecimentos:

Por outro lado, os professores que acreditam no Trabalho de Campo como importante para fazer a relação da escola com a vida em movimento, tem condições de observar e criticar o que o texto informa por cotejar os conteúdos expressos com os acontecimentos na sua família, no seu clube, na sua igreja. Compara também as manchetes dos jornais com as vivências no ambiente escolar e na vida familiar. As saídas a campo são momentos de pesquisa e de aprendizado que chamam a atenção para uma série de fatos e objetos que, muitas vezes, o professor dentro da sala de aula não consegue perceber (Entrevista com a Professora da USP).

Porém como destaca a Professora da USP, embora a sala de aula sozinha não seja suficiente para fazer todo o processo de ensino-aprendizagem é compreensível que o professor não pode estar sempre fazendo Trabalho de Campo, até mesmo por causa do tempo, porque senão ele passará muito tempo em aula prática e não consegue repassar para os alunos as questões teóricas básicas.

Embora as falas dos professores contextualizem diferentes realidades e períodos (Unioeste e USP<sup>39</sup>) todas convergem para reforçar o pressuposto que o Trabalho de Campo é elementar para a formação do professor de Geografia.

A despeito de não haver estranhamento em relação a análise realizada tanto por profissionais que estão em formação, quanto por profissionais que fazem formação docente, compreender se o Trabalho de Campo é adotado efetivamente enquanto metodologia de ensino para a Geografia só é factível por meio da pesquisa direta junto aos professores e

---

<sup>38</sup> No passado o curso estava organizado com disciplinas anuais, entravam no primeiro anos após vestibular quarenta alunos no diurno e trinta alunos no noturno. Atualmente, entram oitenta alunos no diurno e noventa no noturno.

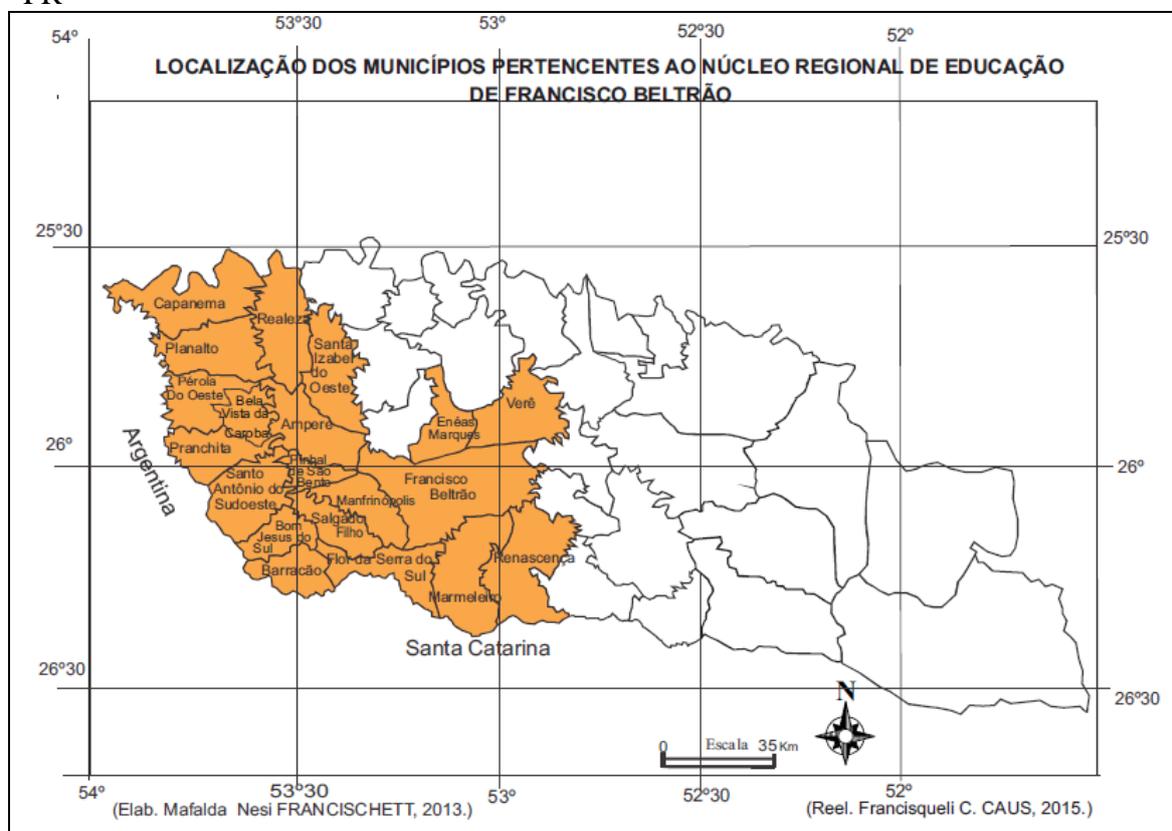
<sup>39</sup> O que implica em condições estruturais e econômicas distintas.

alunos da rede Estadual de Ensino, o que foi obtido por meio do emprego dos questionários analisados a seguir.

## 7.2 - ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS AOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA DO NRE DE FRANCISCO BELTRÃO

Como mencionado anteriormente, para a realização desta pesquisa foram enviados questionários para todas as escolas dos vinte municípios que fazem parte do NRE de Francisco Beltrão (conforme figura 05), no entanto, nem todos retornaram para a realização da análise<sup>40</sup>.

Figura 05: Mapa de Localização dos municípios que pertencem ao NRE de Francisco Beltrão-PR



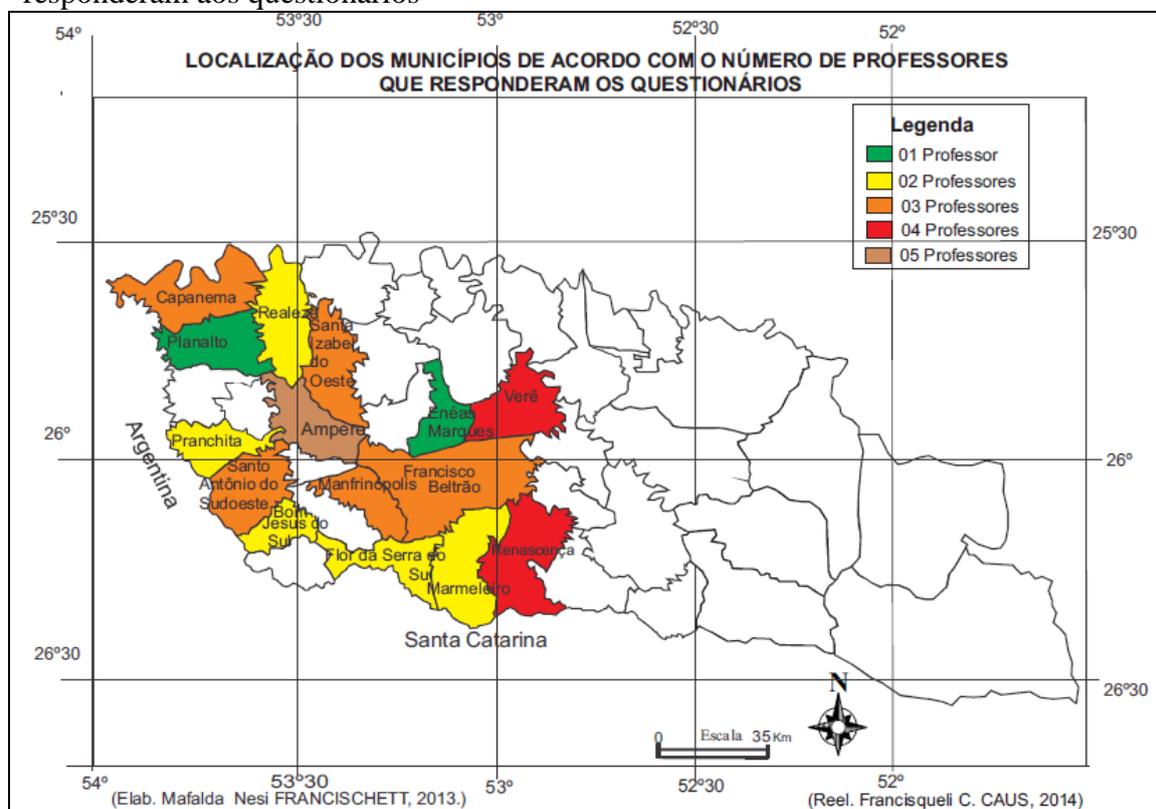
Fonte: CAUS, F. R., 2013.

Dos questionários enviados aos cento e sessenta e sete professores que lecionavam na disciplina de Geografia no NRE de Francisco Beltrão no ano de 2013, obteve-se o retorno de quarenta e um formulários, a partir dos quais as análises foram realizadas. A amostra utilizada para esta pesquisa representa pouco mais de 24% universo de professores de Geografia no NRE – Francisco Beltrão.

<sup>40</sup> Os questionários foram enviados a todos os professores que lecionam no NRE, tanto via e-mail, como impresso - via malote, evidenciamos também que muitos professores receberam mais de um questionário, em virtude de trabalhar em mais de uma instituição de ensino, conforme explicitado no capítulo 05.

A figura 06 apresenta os municípios de acordo com o número de professores que nos devolveram os questionários respondidos em 2013.

Figura 06: Mapa de Localização dos municípios de acordo com o número de professores que responderam aos questionários



Fonte: CAUS, F. R., 2013.

Dentre os quarenta e um professores que responderam os questionários, apenas um caso não foi possível identificar o sujeito, vinculando-o ao seu local de trabalho (onde leciona). Por esta razão, no mapa representa a localização de apenas quarenta professores, podendo desta forma, existir um município com mais um professor participante ou eventualmente um município que, por esta inexatidão, não foi citado.

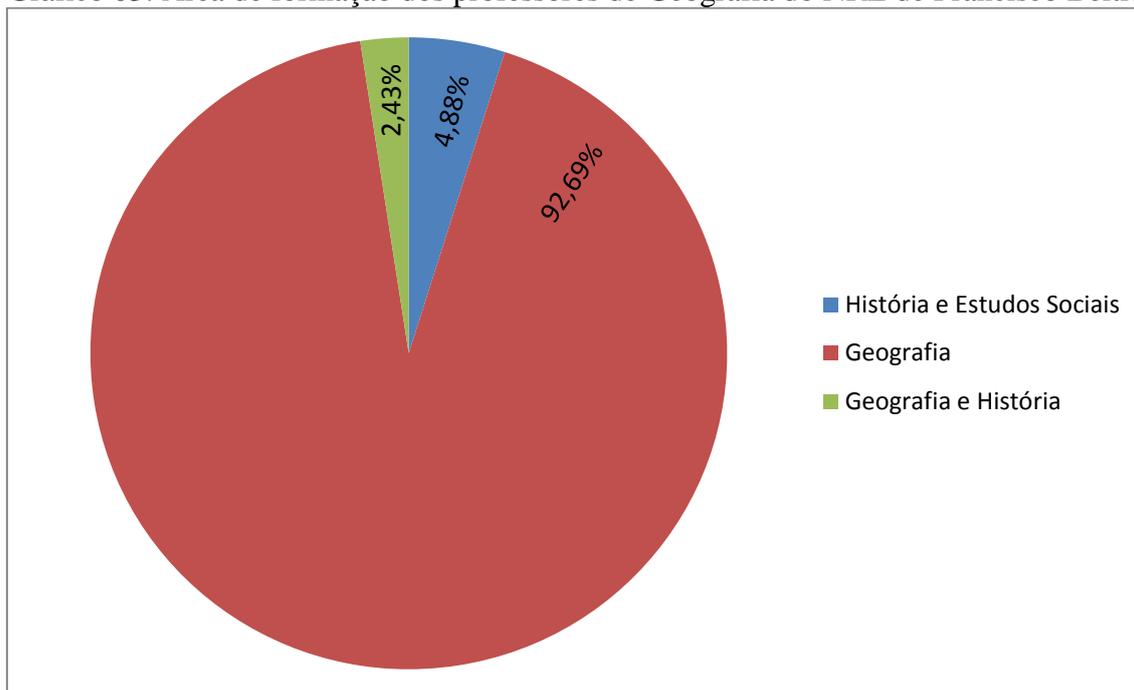
A designação de atributos correspondentes a estes profissionais que responderam à pesquisa pode, quiçá, contribuir para a realização da análise.

Isto posto, segue-se a apresentação de aspectos declarados pelos inquiridos por meio do questionário.

### 7.3 - CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES AMOSTRADOS NA PESQUISA

Os professores pesquisados tiveram formação dentro da área de Geografia com acervo bibliográfico e metodológico compatível com seu núcleo conceitual. Com duas exceções, que afirmaram possuir formação em História e Estudos Sociais, conforme o gráfico 03.

Gráfico 03: Área de formação dos professores de Geografia do NRE de Francisco Beltrão-PR



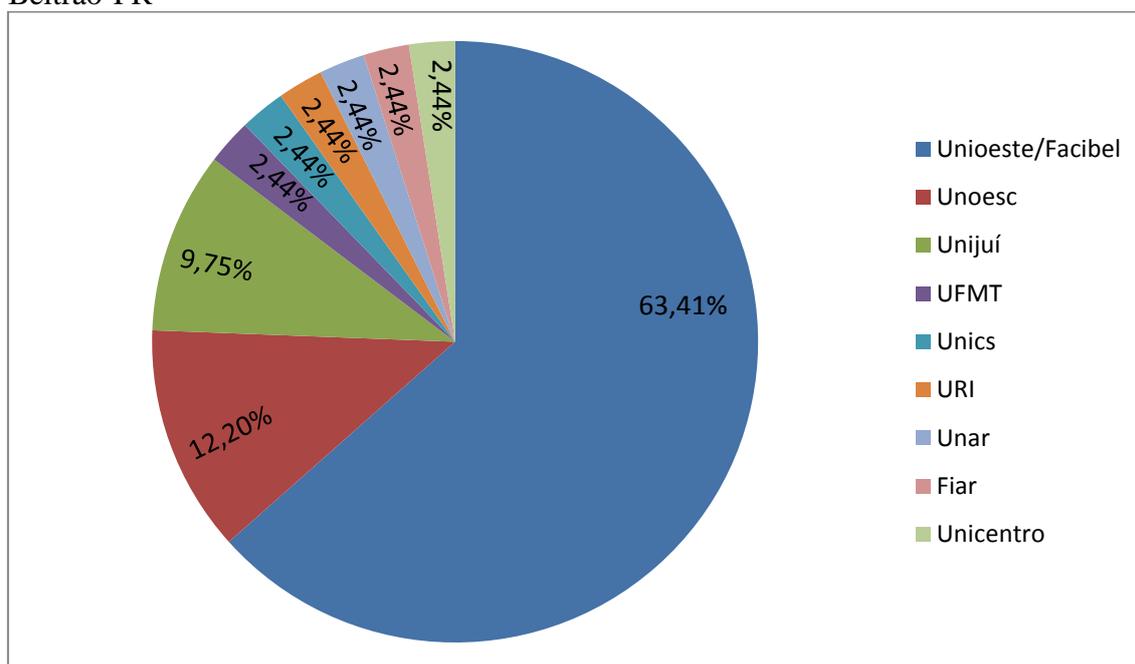
Fonte: CAUS, F. R. , 2013.

Uma parcela significativa dos professores é formada na Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão - FACIBEL que foi incorporada em 1998 à Universidade Estadual do Oeste do Estado do Paraná - UNIOESTE, ou seja, dez professores (representando 24,39%) declararam ter realizado sua graduação na FACIBEL, enquanto que dezesseis, representando 39,02 %, afirmaram ter se formado na UNIOESTE. Dos demais professores que responderam à pesquisa, quinze sujeitos, que corresponde a 36,58%, tiveram sua formação em outras instituições<sup>41</sup>.

Das universidades que foram apontadas pelos professores como local de sua formação, ressalta-se que destas, cinco universidades são públicas ou comunitária e quatro são particulares.

<sup>41</sup> **UNOESC**: Universidade do Oeste de Santa Catarina, possui curso de Geografia Licenciatura no Campus de Videira-SC, com duração de 8 períodos ; **UNIJUÍ**: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, atualmente o curso de Geografia está em processo de extinção, mas ainda possui turmas que estão em processo de conclusão do curso em licenciatura; **UFMT**: Universidade Federal do Mato Grosso, possui curso de Geografia em Licenciatura e Bacharelado com duração de 04 anos; **UNICS**: Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná, que passou a ser IFPR à partir do ano de 2010; **URI**: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, possui Geografia/Licenciatura no campus de Erechim; **UNAR**: Centro Universitário de Araras, Geografia/Licenciatura, curso à distância com duração de 03 anos; **FIAR**: Faculdades Integradas de Ariquemes, Geografia/Licenciatura, duração de 06 períodos ; **UNICENTRO**: Universidade Estadual do Centro-Oeste, possui curso de Geografia em Licenciatura e Bacharelado no Campus de Guarapuava e Geografia Licenciatura no Campus de Irati, com duração em ambos de 04 (quatro) anos.

Gráfico 04: Instituição de formação dos professores de Geografia do NRE de Francisco Beltrão-PR



Fonte: CAUS, F. R., 2013.

Tanto as universidades públicas quanto privadas contemplaram o uso de Trabalhos de Campo enquanto recurso metodológico para a formação dos professores. Prova disso é a caracterização da amostra demonstra que trinta e sete professores, que corresponde a 90,2 % dos participantes afirmam que realizaram Trabalho de Campo durante a graduação, o que indica que, predominantemente, os professores sabem do que se trata e têm conhecimento da metodologia.

Esta análise parte do pressuposto que os sujeitos desta amostra adotam o uso do termo Trabalho de Campo, embora estejam referindo-se aos procedimentos metodológicos conceituados por Pontchuska (2010; 2011) como Estudo do Meio. O fato de terem realizado Trabalho de Campo enquanto estudantes é um aspecto importante, em virtude de ser indicado como um dos motivos pelos quais empregam esta metodologia atualmente com seus alunos. Por isso o peso que a formação exerce sob a atuação do professor é extremamente importante.

Quando indagados quanto as influencias que estes recebem e/ou têm para desenvolver Trabalho de Campo emerge com destaque a preocupação em estabelecer a integração teoria-prática e a formação durante a graduação. Portanto, tem-se aqui dois pontos importantes que estão diretamente ligados um ao outro: o primeiro vinculado a importância que teve a realização de Trabalhos de Campo durante a formação universitária destes professores, e o segundo aspecto, vincula-se a forma como tais professores estabelecem as relações entre teoria e prática durante o processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, pode-se perceber

que o professor possui preocupação quanto a forma como irá trabalhar os conteúdos com os alunos, e como conseguirá estabelecer as relações entre eles.

Com menos intensidade, mas também são registradas respostas evidenciando as orientações recebidas durante a formação continuada; o convite de outros colegas professores para a realização de atividade interdisciplinar e as lembranças de experiências de Trabalhos de Campo realizados durante o Ensino Fundamental e Médio. Através desses apontamentos é possível perceber que, na maioria das vezes, o incentivo à realização de Trabalho de Campo está vinculado a experiências vivenciadas pelo próprio professor nas suas diversas fases da vida e da formação.

Parcamente mencionados constam a influência do PPP e do Livro Didático; fontes de incentivo como cursos de pós-graduação; exigência do conteúdo programático e a conscientização da permanência no campo (nota-se nesta última que o professor acabou confundindo um pouco o real sentido do Trabalho de Campo, fato bastante marcante nas respostas dos alunos).

Quanto a carreira destes professores, a análise dos questionários assevera que treze dos quarenta e um professores possuem menos de dez anos de carreira, no entanto, predomina a carga horária semanal de quarenta horas.

Neste perfil, são contabilizados dezesseis professores que são do Quadro Próprio do Magistério (QPM) e destes, quatro passaram pelo Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Dos dez professores que são do Processo Seletivo Simplificado (PSS), nove possuem menos de dez anos de carreira, e apenas três professores com menos de dez anos de carreira são QPM.

Dentre os professores que possuem entre dez e vinte anos de carreira, oito são QPM enquanto que apenas um é PSS. E com mais de vinte anos de carreira encontram-se três professores QPM e um PSS. Diante disso, é possível observar que os contratos temporários ainda estão concentrados entre os professores em início de carreira e que perfazem uma importante parcela dos professores de Geografia que estão atuando na rede do NRE-Francisco Beltrão.

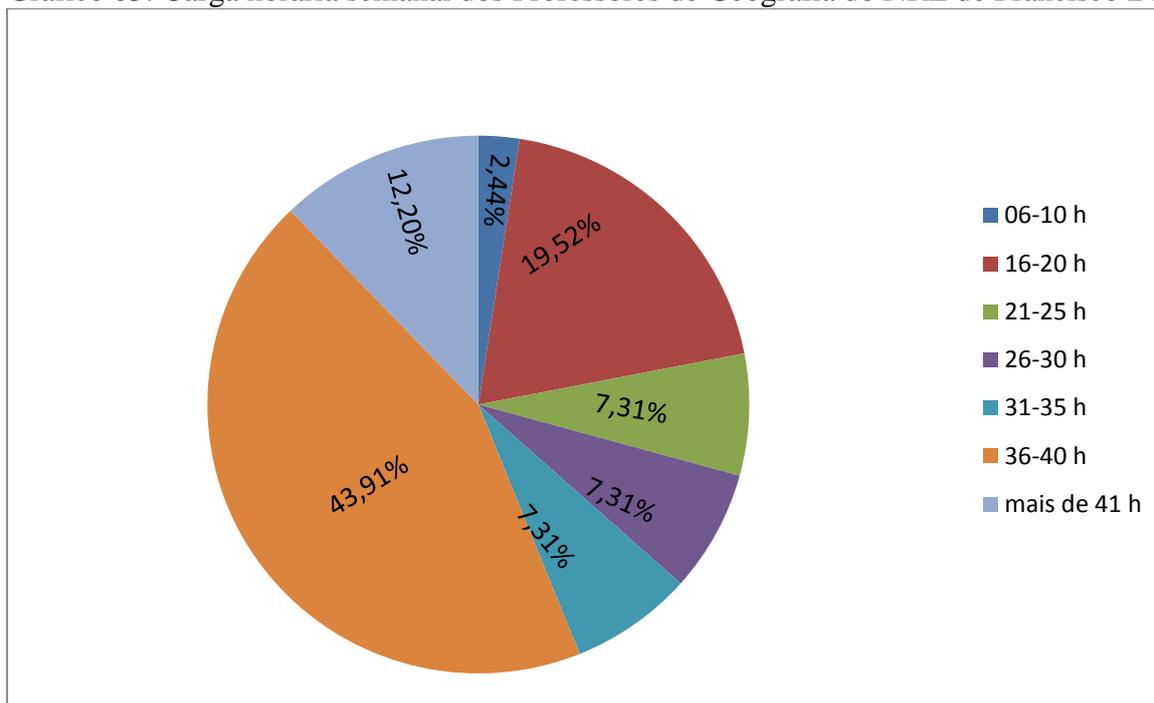
Os professores que possuem mais de quarenta horas semanais entre os que realizam Trabalho de Campo somam no total apenas cinco professores. Destes um é PSS e os outros quatro são QPM, sendo que um tem vinte anos de carreira e os demais todos tem menos de dez anos dentro do trabalho docente, portanto se encontram ainda em início de carreira.

Aproximadamente 44 % dos professores possuem a carga horária próxima ao máximo previsto pelo plano de carreira do Estado do Paraná (Lei Complementar 103/2004), para o

corpo docente do estado (quarenta horas semanais)<sup>42</sup>. Este fato indica que existe dentro da amostra analisada uma predominância de professores mais “envolvidos” com a realidade escolar (o que supõe-se que possuem dedicação exclusiva ao exercício do magistério), embora nem sempre esta carga horária é passível de estar concentrada em uma mesma escola o que dificulta o trabalho do professor, sobretudo, no que tange a vivência aprofundada da realidade, problemas e potenciais de cada comunidade escolar.

Nota-se ainda também a frequente troca de escolas de um ano para o outro, inclusive pelos professores QPM. Esta situação foi constatada, quando em 2014, ao organizar a realização das entrevistas com os professores que haviam participado já da pesquisa no ano de 2013<sup>43</sup>, constatou-se em diversos casos que este professor não trabalhava mais naquele local, e sim em outra instituição. Isso demonstra que o professor transita bastante de uma escola para outra, o que dificulta um trabalho contínuo e a criação de vínculo com aquele determinado espaço.

Gráfico 05: Carga horária semanal dos Professores de Geografia do NRE de Francisco Beltrão



Fonte: CAUS, F. R., 2013.

<sup>42</sup> As aulas que excedem a carga horária máxima do “padrão” (20 ou 40 horas) mantido pelo professor, são complementadas por meio das aulas chamadas “aulas extraordinárias”. Na distribuição de aulas realizadas anualmente pelo NRE, primeiro escolhem os concursados, depois para a complementação de “extraordinárias” e por fim a distribuição acontece entre os PSS.

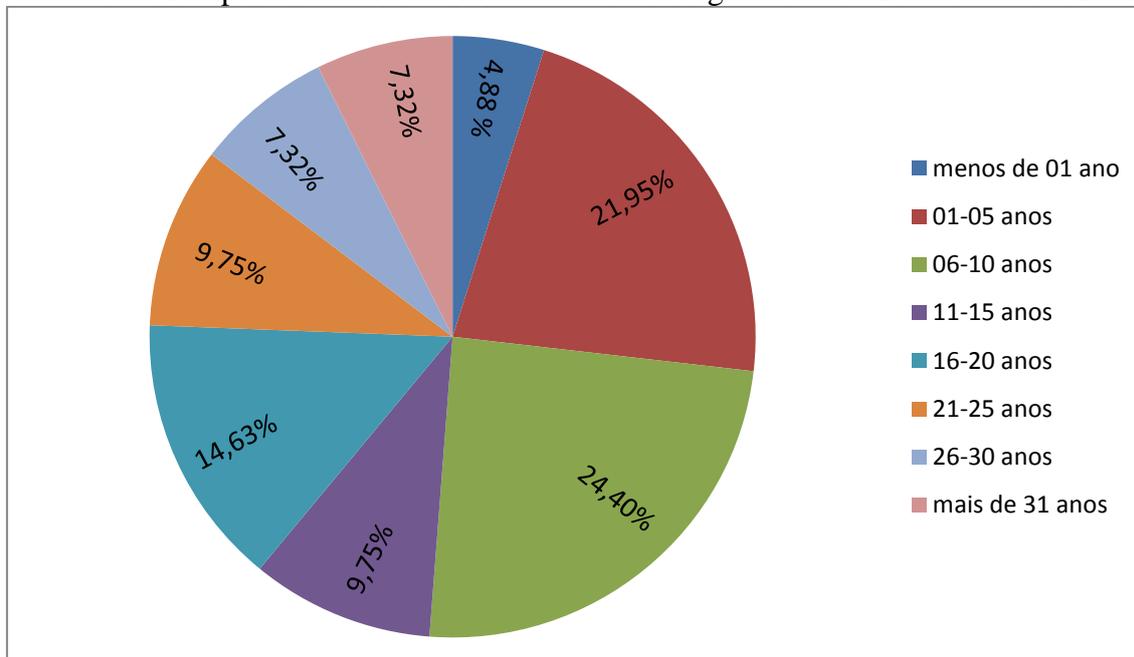
<sup>43</sup> Professores que foram escolhidos através dos questionários nos quais era possível identificar o professor e a escola em que trabalhava, uma vez que nem todos colocaram o nome no termo de esclarecimento livre consentido (apenas a assinatura).

A análise dos questionários aponta que trinta e quatro (84%) professores possuem carga horária semanal entre vinte e quarenta horas de trabalho e que destes, muitos são adeptos a realização do Trabalho de Campo. Verificou-se que a maioria composta por vinte e dois (53%) professores, adotam a prática do Trabalho de Campo, enquanto doze (29%) destes profissionais não adotam esta metodologia.

Da parcela que afirmou realizar Trabalho de Campo, ou seja, vinte e dois professores, 50% destes profissionais possuem uma jornada semanal de quarenta horas exatas, os demais ora têm menos, ora mais que quarenta horas. Pode-se observar através desta informação que mesmo com uma carga horária semanal grande, isso não impede a realização da atividade, tanto que, segundo as respostas dos professores esta não é a principal dificuldade encontrada.

Quanto ao tempo de trabalho, verificou-se que o tempo de carreira varia de dois anos à trinta e quatro anos, ou seja, tanto professores que estão iniciando na carreira docente quanto professores que já estão em final de carreira costumam realizar Trabalho de Campo com seus alunos. Sendo que alguns trazem a energia de estarem iniciando e de quererem colocar em prática tudo aquilo que aprenderam durante a graduação, outros trazem a experiência de muitos anos de sala de aula.

Gráfico 06: Tempo de carreira dos Professores de Geografia do NRE de Francisco Beltrão



Fonte: CAUS, F. R., 2013.

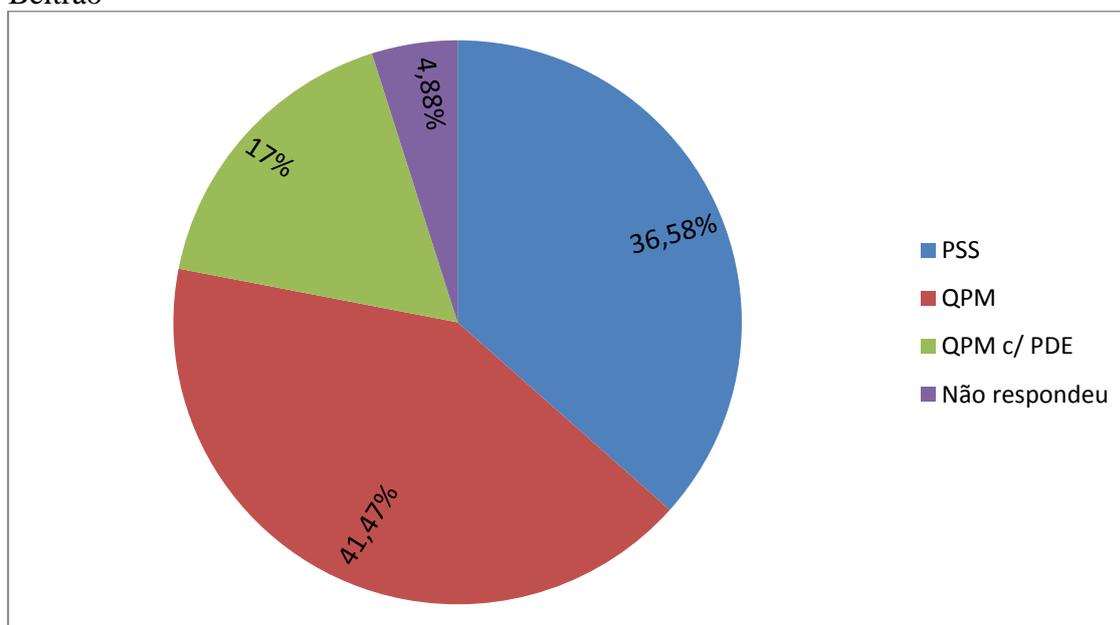
Um diferencial observado por meio da análise dos questionários realizados é que mais da metade dos professores pesquisados (51,2%) possuem dez anos ou menos de carreira. Diante dessa informação constata-se que há o predomínio de professores mais jovens, ou seja,

que estão no início da carreira docente e que ainda não entraram no período “desgastante” do ser professor, o que é chamado por Huberman (2007), de desinvestimento da carreira<sup>44</sup>.

Existe um ligeiro predomínio dentro do perfil analisado, de professores mais jovens (até dez anos de profissão) apresentarem maior adesão ao Trabalho de Campo. É possível apontar a influência da formação acadêmica e/ou a concepção de que o ensino existente como base para o desenvolvimento profissional não se faz apenas dentro da sala de aula, assim como o desejo de correlacionar a teoria com a prática.

Quanto a natureza da contratação daqueles que realizam Trabalho de Campo, verificou-se que está distribuída proporcionalmente entre os regimes de contratos PSS, QPM e QPM com PDE.

Gráfico 07: Natureza da contratação dos Professores de Geografia do NRE de Francisco Beltrão



Fonte: CAUS, F. R., 2013.

Verifica-se que a quantidade de professores com contrato temporário através do Processo Seletivo Simplificado (PSS<sup>45</sup>) é menor do que os que fazem parte do Quadro Próprio

<sup>44</sup> Para Huberman (2007), no decorrer da carreira docente o profissional vai sofrendo um desinvestimento da carreira, principalmente quando a pessoa passou a vida toda exercendo a mesma atividade, visto que o que era considerado como sucesso aos 25 anos de idade já não é mais a mesma coisa aos 50 anos de idade, isso significa que suas reflexões, sua vivência pessoal e profissional mudam sua forma de pensar. Em razão disso, suas atitudes enquanto professor também mudam, o que no início de carreira constituía-se como uma ocupação do seu tempo na escola e em casa (seu trabalho dava continuidade em casa, onde ficava remoendo por horas acontecimentos e conteúdos escolares), no final de carreira já não acontece, ao chegar em casa seu trabalho é esquecido e seu tempo passa a ser ocupado com outras atividades, são outros elementos que ocupam sua mente, ou seja mudam-se os tempos, mudam-se as ocupações e preocupações, até mesmo por se sentirem mais seguros, considerando seu acúmulo de conhecimento e de experiência.

do Magistério (QPM<sup>46</sup>) que responderam a solicitação da pesquisa, visto que foram quinze professores PSS e vinte e quatro professores pertencem ao QPM. No que tange ao universo de quarenta e um professores, o número de profissionais com PDE<sup>47</sup> é de sete professores, o que corresponde a proporção de aproximadamente 17% da amostra pesquisada. Esta é uma informação muito significativa, considerando que configura em parcela representativa do ponto de vista da inserção das políticas de qualificação do governo. Expressa que são professores que já possuem, ao menos, dez anos de carreira no magistério e que participaram recentemente (considerando que o programa teve início no ano de 2007) de um programa de aperfeiçoamento, no qual tiveram a oportunidade de estar novamente inseridos no ambiente universitário.

Diante disso, constatou-se que, do percentil de professores que possuem PDE, quatro professores, correspondendo a 9,7% de um universo de quarenta e um professores realizam Trabalho de Campo, com seus alunos. Por outro lado, nesta mesma situação, três professores que corresponde a 7,3% dos professores, declararam não realizar Trabalho de Campo durante a execução de suas aulas de Geografia. Tal verificação induz à dúvida quanto a compreensão de que a adesão ao Trabalho de Campo enquanto recurso metodológico aumenta conforme avança a qualificação docente.

Diante dessas informações, não foi possível *a priori* agrupar os professores e definir um perfil ideal no qual os Trabalhos de Campo são adotados como mecanismo metodológico na execução das aulas, ou identificar a existência de uma condição ideal para esta realização. Por isso buscou-se por meio do detalhamento pormenorizado encontrar indicações de características que favoreçam ou dificultem a adoção do Trabalho de Campo enquanto metodologia de ensino dentre os professores pesquisados.

---

<sup>45</sup> Caracteriza os professores que atual na Rede Estadual de Ensino do estado do Paraná que possui contato com tempo determinado, esse processo acontece mediante edital lançado pela Secretaria de Educação do Estado, onde os professores são classificados de acordo com sua titulação e seu tempo de serviço no magistério.

<sup>46</sup> Caracteriza o grupo de professores que pertencem ao Quando Permanente do Magistério (QPM), os quais possuem vínculo permanente com o Estado, visto que seu egresso deu-se mediante a realização e aprovação em Concurso Público.

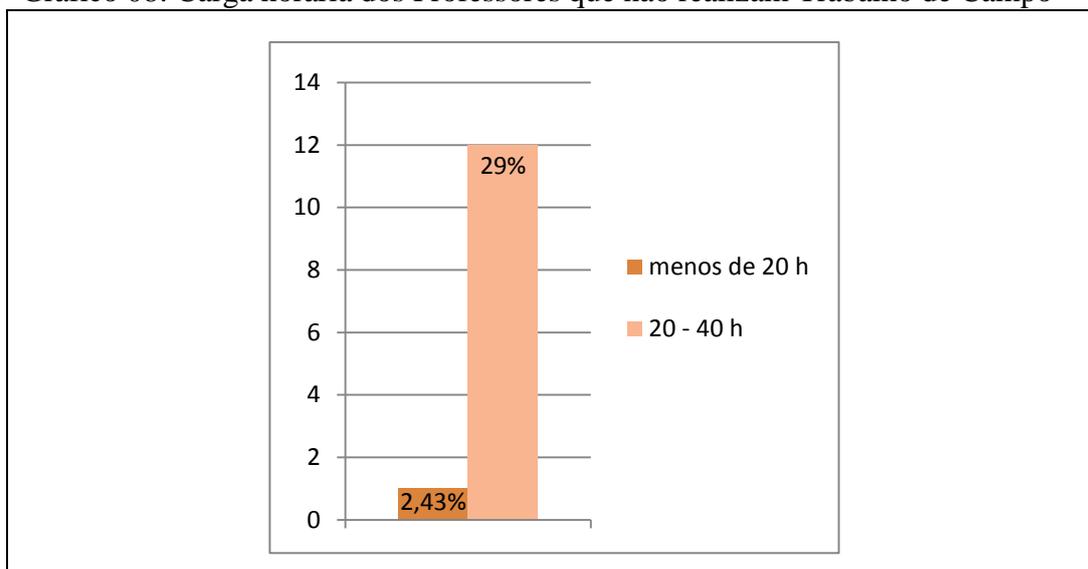
<sup>47</sup> Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) refere-se ao projeto do governo do Estado do Paraná que teve início no ano de 2007, o qual tem por objetivo proporcionar aos professores da rede pública estadual subsídios teóricos-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas, e que resultem em redimensionamento de sua prática. O programa destina-se a professores QPM que estão no nível II – classe 8 a 11 – da tabela de vencimentos do plano de carreira. Durante a realização do PDE, que tem duração de 02 anos, no primeiro ano o professor permanece afastado tendo direito a 100% do vencimento da sua carga horária efetiva e no segundo ano o professor tem direito a afastamento recebendo 25% da sua carga horária efetiva. (fonte: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>).

#### 7.4 - O PERFIL DOS PROFESSORES QUE NÃO FAZEM TRABALHO DE CAMPO

Intentando verificar se seria possível vincular o processo de formação com a adoção da metodologia de Trabalho de Campo, realizou-se a descrição do perfil dos professores que são QPM com PDE que não adotam o Trabalho de Campo como prática metodológica. Esta sistemática de análise se justifica pela “impressão inicial” de que a prática de Trabalho de Campo é mais utilizada entre os professores que possuem melhor qualificação, bem como a inexistência desta prática metodológica durante a sua graduação (aproximadamente 35 %) e a carga horária mais elevada. Outros aspectos como regime de contratação e tempo de serviço não indicaram um padrão em relação a maior ou menor adoção da metodologia.

Verifica-se que dos professores que responderam que não realizam Trabalho de Campo com seus alunos (um total de treze professores), doze possuem carga horária entre vinte e quarenta horas semanais e um tem menos de vinte horas semanais, como representa o gráfico 08.

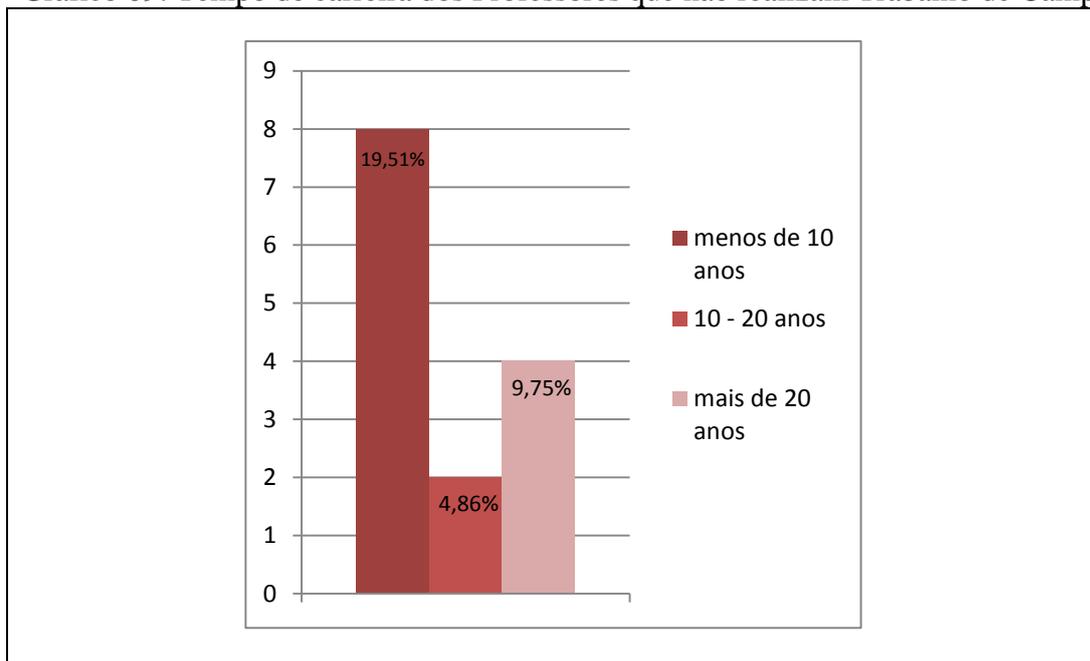
Gráfico 08: Carga horária dos Professores que não realizam Trabalho de Campo



Fonte: CAUS, F. R., 2013.

Deste grupo de professores, oito tem menos de dez anos de carreira, (sendo quatro PSS e quatro QPM). Também contabilizou-se quatro professores com mais de vinte anos de carreira (conforme gráfico 09), sendo que dois possuem quarenta horas semanais; um possui vinte e o outro, vinte e sete horas/aula semanais.

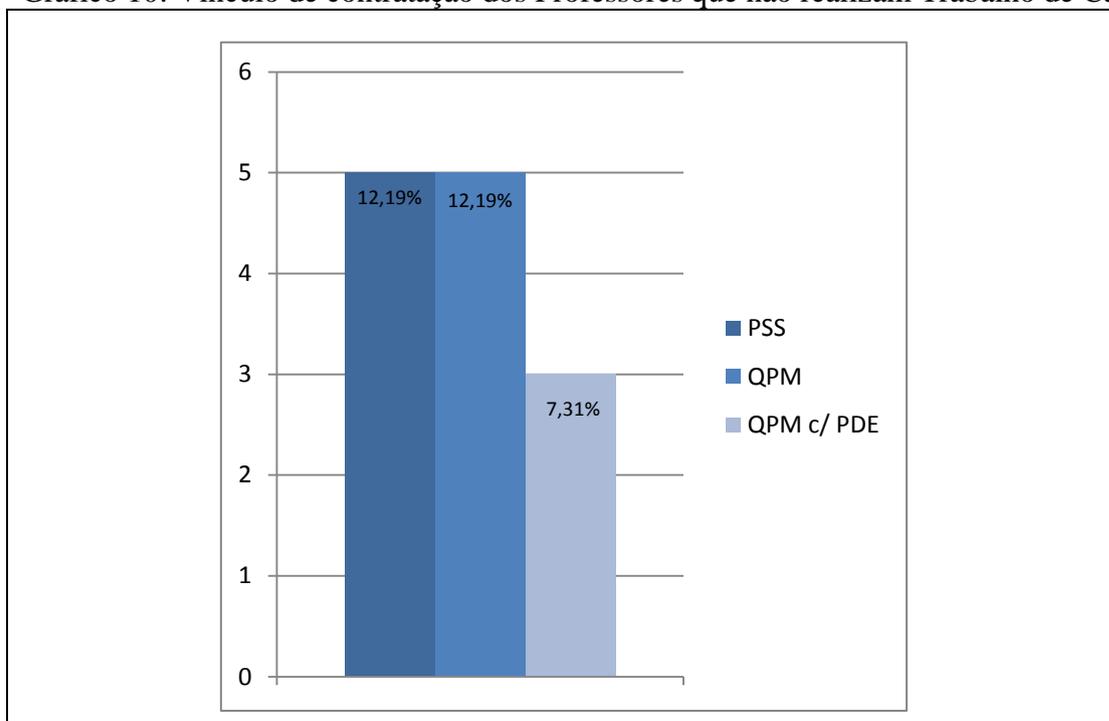
Gráfico 09: Tempo de carreira dos Professores que não realizam Trabalho de Campo



Fonte: CAUS, F. R., 2013.

Quanto ao vínculo destes treze professores identificou-se que cinco possuem contrato como PSS, e oito são QPM (gráfico 10). Dentre os professores que são QPM e não realizam Trabalho de Campo nas escolas três deles possuem PDE.

Gráfico 10: Vínculo de contratação dos Professores que não realizam Trabalho de Campo



Fonte: CAUS, F. R., 2013.

O fato de nem todos terem condição ou desejo de realizar Trabalho de Campo com seus alunos, não os desqualificam enquanto bons professores. Tendo em vista que o objetivo da pesquisa infere apenas a tentativa de mostrar em que proporção esta metodologia é utilizada pelos professores do Ensino Fundamental e Médio, e quais os benefícios que esta atividade agrega na construção do conhecimento, neste caso específico, da disciplina de Geografia.

Nota-se durante a análise dos questionários e, posteriormente, por meio das entrevistas que, muitas vezes, a não realização do Trabalho de Campo não se dá por “má vontade” do professor. O problema se posiciona nas barreiras que este precisa enfrentar para poder realizar uma atividade destas, tanto na fase de planejamento quanto de execução da atividade. Por isso, já envolvidos por uma série de problemas cotidianos de escola e sala de aula, o exíguo tempo para preparar uma aula em sala de aula e, considerando que o planejamento de uma aula de campo demande muito mais tempo e recursos, o professor acaba optando por outras metodologias de ensino e deixa de lado o Trabalho de Campo.

Para exemplificar esta afirmação na tabela 04, dentre todos os treze professores que afirmaram não fazer Trabalho de Campo, destacam-se os três professores deste grupo que já possuem PDE, por serem professores com uma longa carreira no magistério e que recentemente passaram por um período de aperfeiçoamento.

Tabela 04: Perfil dos professores QPM com PDE que não adotam o Trabalho de Campo como prática metodológica

PROFESSOR	TEMPO DE MAGISTÉRIO	CARGA HORÁRIA SEMANAL	MOTIVO DE NÃO REALIZAR CAMPO
Professor nº 36	22 anos	20 h/a	<b>não</b> realiza Trabalho de Campo porque dá aula somente à noite
Professor nº 08	30 anos	40 h/a	<b>não</b> realiza TC porque “ <i>falta tempo, recursos, são poucas aulas o que não torna viável, muitos alunos em sala de aula</i> ”.
Professor nº 07	39 anos	40 h/a	<b>não</b> realiza TC porque “ <i>falta tempo, recursos, são poucas aulas o que não torna viável, em horário contrario dependem de transporte. Pensar aulas de campo é uma realidade, fazer é outra</i> ”.

Fonte: CAUS, F. R., 2013.

A justificativa dos professores que não fazem Trabalho de Campo é a mesma dos problemas que os professores que realizam Trabalho de Campo também apontam. Os impedimentos à adoção da metodologia estão relacionados a falta de transporte, a falta de

tempo para preparo, ao número reduzido de aulas, a indisciplina e a responsabilidade que estes assumem para poder retirar os alunos da sala de aula.

Quando questionados a respeito dos motivos de não realizarem Trabalho de Campo e, em sua ausência, o que é feito para estabelecer a relação entre a teoria e a prática, um dos professores não justificou o motivo porque não realiza Trabalho de Campo e nem como estabelece a ligação entre a teoria e a prática, apenas disse que não realiza. Os outros três professores relataram que não realizam Trabalho de Campo por falta de tempo; de recursos e a existência de poucas aulas, o que, de acordo com a interpretação destes professores, não torna o Trabalho de Campo viável. Outros argumentos utilizados é que existem muitos alunos por sala e, no caso do professor que trabalha em escola do campo, afirma que na escola do campo os recursos pedagógicos ainda são limitados, no entanto não exemplificou o que seria esta limitação de recursos pedagógicos, mas enfatizou que através dos recursos tecnológicos os alunos podem ter uma maior aproximação dos conteúdos com a realidade.

A maior parcela dos professores pesquisados que não realizam Trabalho de Campo justificam dizendo que lecionam somente à noite, desconsiderando talvez aspectos importantes que poderiam ser explorados neste período, como observar a lua, as estrelas, os movimentos que a cidade tem a noite, ou planejar o uso esporádico de um contraturno, etc., mas enfim as dificuldades existem e são reais.

No que tange a indagação de como faziam para estabelecer a ligação entre a teoria e a prática relataram que fazem isso por meio de exemplos práticos, notícias, TV *pen drive* e com os recursos tecnológicos. Neste sentido, é possível verificar que esta ligação pode ocorrer, embora ainda de forma abstrata. Apesar dos professores estabelecerem ligações afim de aproximar os conteúdos específicos/científicos dos fatos reais, cotidianos, eles ainda não podem visualizar isso concretamente, no sentido de poder ver, sentir, ouvir, tocar, etc.

Com o objetivo de assegurar a relação entre a teoria e a prática sem realizar Trabalho de Campo, os professores buscam apoio na TV *pen drive*, notícias, computadores, vídeos, jornais, imagens, revistas, etc. Também buscam explorar o conhecimento empírico que os alunos possuem e os fazer refletir sobre a realidade na qual estão inseridos.

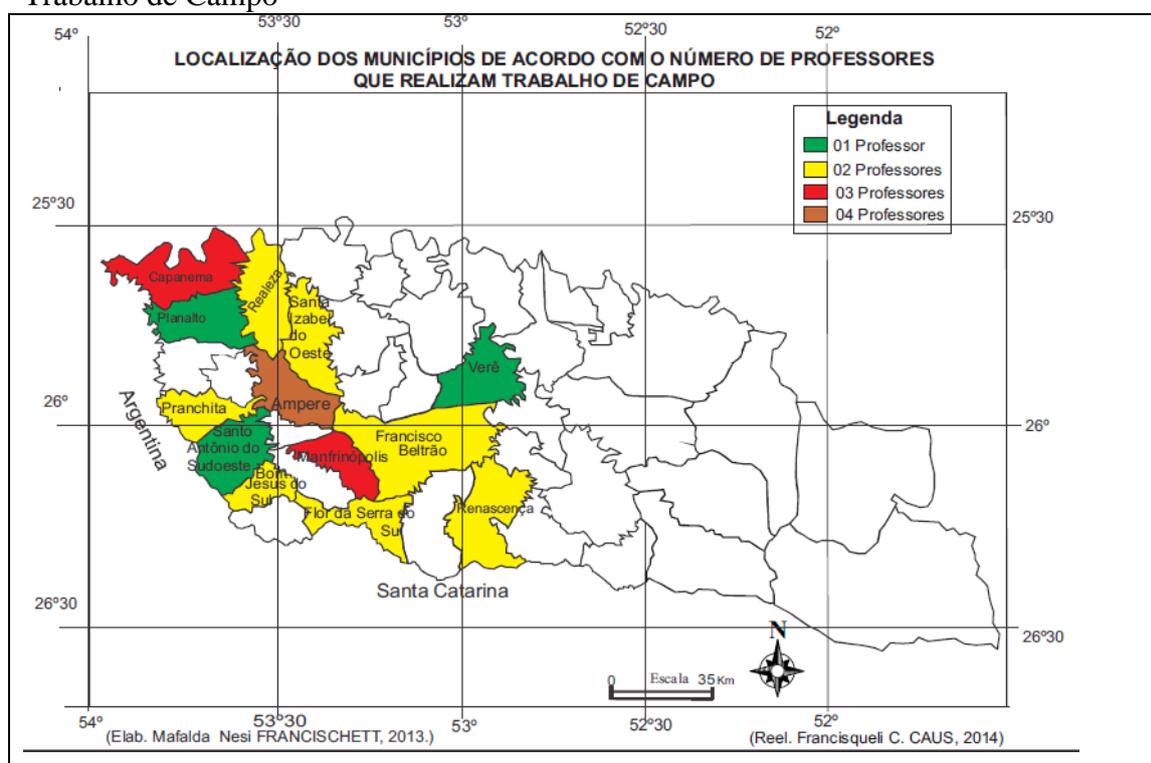
Muitos professores afirmam que através dos meios tecnológicos é possível realizar a aproximação entre teoria e prática e melhorar a compreensão dos alunos.

## 7.5 - PROFESSORES QUE REALIZAM TRABALHO DE CAMPO

Dos quarenta e um professores que responderam aos questionários enviados às escolas<sup>48</sup>, vinte e oito professores, representando 62% dos professores amostrados, afirmaram realizar Trabalho de Campo durante as aulas de Geografia no Ensino Fundamental e Médio.

Os dados apresentados foram obtidos a partir de treze municípios nos quais foram registrados a participação dos referidos professores, conforme pode ser observado na figura 07.

Figura 07: Mapa de identificação dos municípios em que possuem professor que realiza Trabalho de Campo



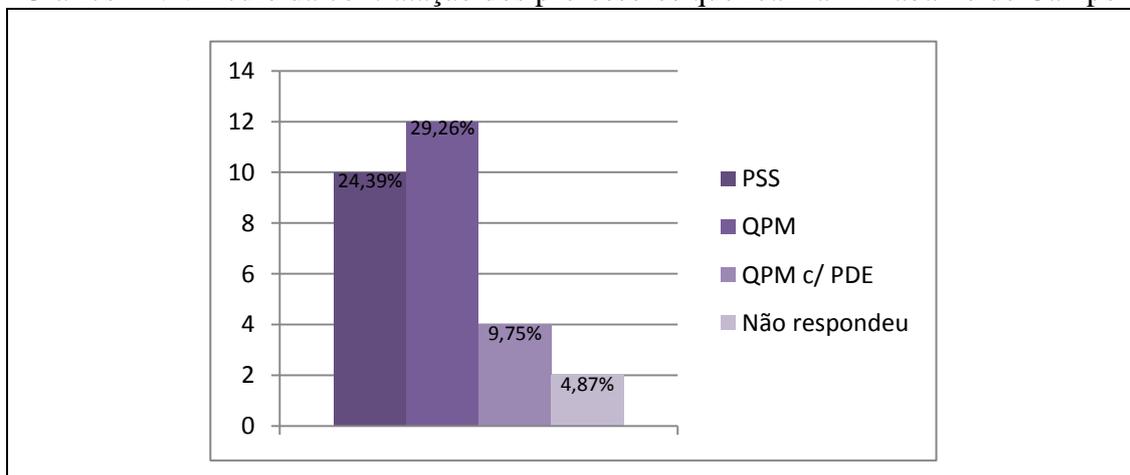
Salienta-se que na figura 07, estão representados vinte e sete professores, uma vez que um professor que respondeu que faz Trabalho de Campo não foi possível identificar o município e a escola em que leciona, porque respondeu o questionário por e-mail, enviando para o e-mail da Chefe de área da Geografia no NRE, e que foi encaminhado sem identificação, somente com as informações do questionário.

Com o objetivo de apresentar os resultados de forma clara, realizou-se a abordagem dos dados a seguir buscando traçar o perfil dos professores que estão presentes neste grupo, a partir da análise das informações sobre: o tipo de contratação, tempo de carreira e a carga horária semanal.

<sup>48</sup> Os questionários foram enviados para os cento e setenta e seis professores que lecionam na disciplina de Geografia no NRE de Francisco Beltrão, que estão distribuídos entre 20 (vinte) municípios.

Diante disso, foi possível observar conforme no gráfico a seguir (gráfico 11), que dez professores possuem contrato como PSS, dezesseis professores possuem vínculo QPM, e dois não responderam qual era o regime de trabalho que possuíam junto a SEED.

Gráfico 11: Vínculo da contratação dos professores que realizam Trabalho de Campo

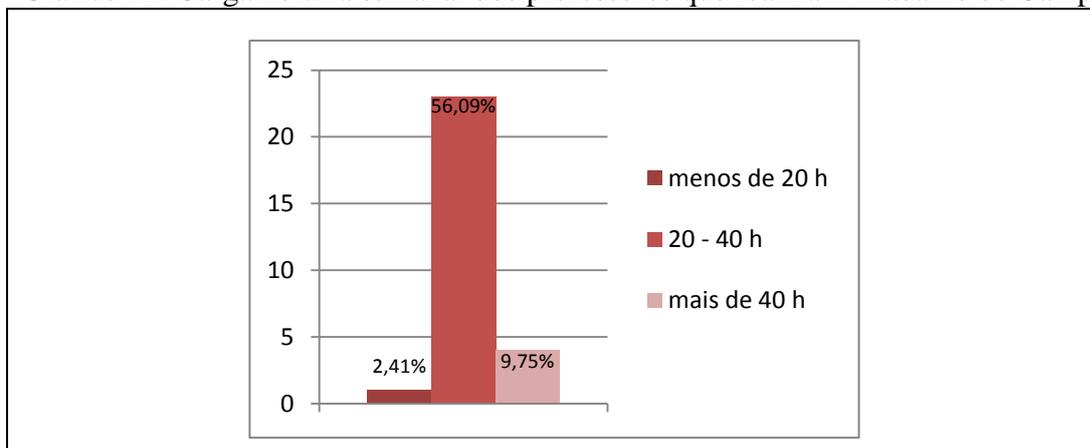


Fonte: CAUS, F. R., 2013.

Como pode ser observado no gráfico 11, entre os professores que são QPM, quatro já passaram pelo PDE, o que demonstra que tiveram recentemente inseridos na universidade, desenvolvendo pesquisa e aperfeiçoando seus conhecimentos.

Quanto a carga horária semanal de trabalho, identificou-se que dos vinte e oito professores, vinte e três possuem carga horária entre vinte e quarenta horas semanais e um tem mais de quarenta horas, enquanto que apenas quatro afirmaram ter menos de vinte horas semanais, conforme gráfico 12. Isso demonstra que mesmo sobrecarregados os professores têm realizado Trabalho de Campo. Diante disso, é possível verificar que em mesma ou aproximadas condições de carga horária alguns professores realizam Trabalho de Campo e outros não.

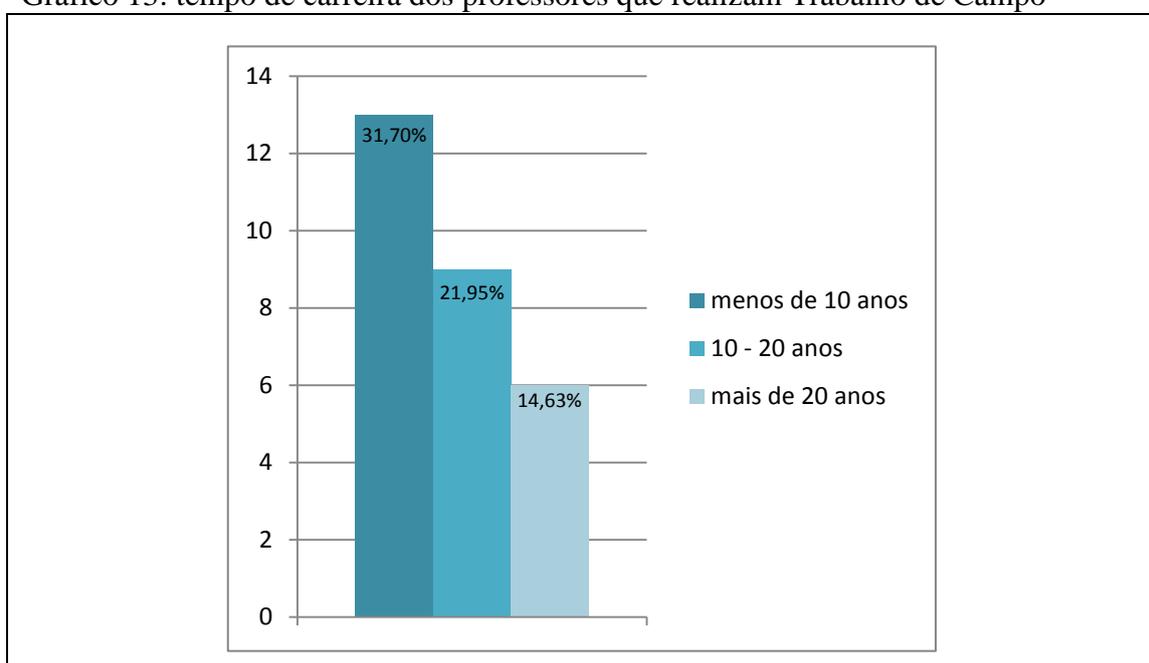
Gráfico 12: Carga horária semanal dos professores que realizam Trabalho de Campo



Fonte: CAUS, F. R., 2013.

Quanto ao tempo de carreira, conforme pode ser observado no gráfico 13, constata-se que há uma parcela significativa de professores em início de carreira, ou seja, que possuem menos de dez anos de docência, sendo que treze professores estão nesta condição. No entanto, no cômputo geral identificou-se que quinze professores possuem mais de dez anos de profissão. Destes, conforme expressa o gráfico 13, nove professores possuem entre dez e vinte anos de carreira e seis possuem mais de vinte anos, ou seja, são professores que já estão se encaminhando para o final de suas carreiras docentes.

Gráfico 13: tempo de carreira dos professores que realizam Trabalho de Campo



Fonte: CAUS, F. R., 2013.

Da mesma forma como foram enfatizados os dados dos professores que possuem PDE e não fazem Trabalho de Campo, realizar-se-á com os que possuem PDE e fazem Trabalho de Campo. Na tabela a seguir (tabela 05), estão destacadas as respostas obtidas por este grupo de professores referente a utilização da metodologia de Trabalho de Campo durante a execução das suas aulas da disciplina de Geografia, os quais apresentam os motivos pelos quais se utilizam desta atividade, bem como explicam as dificuldades que enfrentam para concretizar esta prática.

Tabela 05: Perfil dos professores QPM com PDE que adotam o Trabalho de Campo como prática metodológica

PROF.	TEMPO	CARGA HORÁRIA SEMANAL	MOTIVO DE REALIZAR CAMPO	FREQUÊNCIA	DISTÂNCIA MÁXIMA	DIFICULDADES	MODALIDADE
Prof. nº 10	20 anos	40 h/a	<b>realiza TC</b> para realizar a <i>integração teoria-prática</i> , planeja e executa a atividade <i>através do plano docente.</i> , Esta atividade <i>contribui para concretizar o conhecimento prático, ou seja o mesmo é vivenciado pelo aluno.</i>	uma vez por ano, mas não em todas turmas.	relata que principalmente no entorno da escola o deslocamento se dá a pé.	<i>uma das dificuldade é o excesso de aluno por turma e propostas que envolvam deslocamentos para locais distantes usam transporte público,</i>	Os trabalhos são realizados de forma disciplinar
Prof. nº 20	23	40 h/a	<b>Realiza TC</b> para contextualizar alguns conteúdos estudados, visto que esta atividade desperta o interesse sobre o conteúdo. <b>Realiza TC</b> por influência da formação durante a graduação e trabalhos na pós-graduação. Planeja nas horas atividades.	<i>uma aula por série no ano, em algumas séries.</i>	os TC são realizados no município com distâncias de até 5 km.	Principais dificuldades apontadas são o <i>número de alunos por série, transporte e indisciplina</i>	realiza de forma disciplinar
Prof. nº 26	16 anos	28 h	<b>Os TC são realizados:</b> <i>“para que o aluno visualize as teorias na prática, visto que esta atividade auxilia os alunos a memorizar os conceitos e relaciona-los com a realidade”.</i> Para a proposição desta atividade <i>durante o planejamento percebo a necessidade e esquematizo os passos para a atividade”.</i>	Esta atividade é realizada com todas turmas, mas não com muita frequência, máximo uma vez por ano	os TC são realizados a pé aos arredores da escola até no máximo 1 km	É apontado como dificuldade a falta de disposição de transporte em todos momentos,	tanto de forma disciplinar como também interdisciplinar.
Prof. nº 02	27 anos	40 h	<b>Realiza TC</b> sempre que o conteúdo permite Relata o professor: <i>“sempre estou inovando, pois o laboratório de Geografia está em todo ambiente. Na CFR os conteúdos são integrados com os temas geradores).</i> A realização de TC <i>facilita a compreensão pelos estudantes, que contribui para entender os conteúdos estudados”.</i> Para isso é utilizado o transporte escolar.	Continuamente em todas as turmas	as distancias percorridas variam de 5 à 100km	O professor ressalta que não tem dificuldade devido a aplicação da pedagogia de alternância que facilita a realização deste tipo de atividade.	de forma interdisciplinar (sempre que o conteúdo permite)

Fonte: CAUS, F. R., 2013.

Verificou-se a partir das respostas dos professores que a preparação dos Trabalhos de Campo ocorre de modo singular e que depende das experiências e exigências de detalhamento que cada professor e atividade possuem. Porém alguns procedimentos são recorrentes, uma vez que se observa que na maioria das respostas pode ser observado que o conteúdo teórico acontece antes da saída à campo, com orientações para os alunos. Os professores também buscam providenciar transporte e as autorizações necessárias para retirar os alunos da escola.

Conforme relatos, para planejar as aulas de Trabalho de Campo são utilizadas as horas-atividades e, quando estas são insuficientes a preparação é feita em casa.

Alguns professores acabam distorcendo um pouco e dizem que fazem Trabalho de Campo para mostrar aos alunos que a teoria é diferente da realidade, quando o que deveria acontecer seria uma comprovação e/ou aplicação da teoria na prática. Assim como a conjunção de múltiplos determinantes da realidade concreta.

Satisfatoriamente registra-se o bom entendimento do professor que diz que sempre busca inovar porque o laboratório da Geografia é o mundo. A partir deste entendimento é possível construir junto com os alunos conhecimentos geográficos mais elaborados utilizando-se das vivências destes.

A partir da variável acesso à formação (que teoricamente, está sendo considerada neste trabalho, os professores QPM, com PDE) verificou-se que não é possível neste estudo, ratificar um padrão de comportamento, uma vez que existem professores PDE que adotam Trabalho de Campo e outros que não o fazem.

Conforme relatam os professores, realizam Trabalho de Campo conforme o conteúdo, visto que não é em todos que é possível realizar atividade prática. Alguns professores dizem que fazem Trabalho de Campo quando o conteúdo permite, aí fica a seguinte indagação: “de que forma o conteúdo permite?”.

Adiante abordar-se-á as respostas obtidas nas entrevistas com os professores quando indagou-se a respeito disso, no entanto em nenhum momento deixaram claro qual a forma que o conteúdo permite.

Registram-se também relatos de professores que dizem que fazem mais Trabalho de Campo com alunos da 6ª série em razão de ter número maior de aulas por semana, o que viabiliza a realização deste tipo de atividade.

No entanto, os relatos indicam que sempre que se planeja realizar Trabalho de Campo surgem alguns problemas burocráticos, como a questão do tempo para a realização da atividade, o lugar a ser visitado, o transporte e a liberação tanto dos pais quanto da direção

para sair com os alunos da escola. Portanto, são todos elementos que podem desestimular o professor em realizar tal atividade.

A prática interdisciplinar existe, porém não exerce plenamente seu potencial (pouco diálogo entre as disciplinas). Verificou-se que os trabalhos, quando são realizados interdisciplinarmente, acontecem principalmente com as disciplinas de história, português, ciências e matemática, e com menos frequência com as disciplinas de biologia, sociologia, inglês e meio ambiente.

Dentre os professores que participaram respondendo que realizam Trabalho de Campo, dez afirmaram realizar a atividade de forma disciplinar, enquanto que doze responderam que buscam fazer Trabalho de Campo de maneira interdisciplinar, e cinco realizam Trabalho de Campo de ambas as formas.

A convicção metodológica de melhor aprendizado e tentativa de envolvimento do aluno acabam se sobressaindo em todas as falas (identificação das inteligências múltiplas<sup>49</sup>).

Fica evidente através das respostas que os professores apresentaram a real função da realização de Trabalho de Campo, no qual buscam relacionar a teoria com a prática, dinamizando mais as aulas, e possibilitando melhores condições de entendimento por parte dos alunos. Além disso, segundo os professores também é possível mostrar que o conteúdo que por vezes o aluno acredita que só esteja no Livro Didático de fato faz parte do dia a dia de todos.

Os professores também destacam que através dos Trabalhos de Campo é possível uma fixação melhor dos conteúdos, além de tornar as aulas menos cansativas e mais proveitosas. Também destacam o estudo da realidade local por meio da percepção de detalhes e experiências encontradas na comunidade, nas quais o aluno pode pensar, analisar, refletir através de uma leitura mais crítica.

Desta forma, fica claro a importância que o Trabalho de Campo possui enquanto metodologia para o ensino de Geografia, assim como das demais disciplinas do currículo escolar que, se trabalhado de maneira interdisciplinar, torna possível a obtenção de resultados ainda mais satisfatórios e a promoção do ensino das diferentes ciências de maneira integrada.

Fica claro o interesse do professor em mostrar para o aluno na prática, os aspectos vistos na teoria. Principalmente porque os alunos podem relatar experiência que vivenciaram

---

<sup>49</sup> Teoria das Múltiplas Inteligências foi criada por Howard Gardner, e ela considera as diversas formas que os indivíduos desenvolvem seus conhecimentos. Segundo Gardner as inteligências são: linguística; musical; lógico-matemática; espacial; cinestésica; interpessoal e; intrapessoal.

e através disso correlacionar com os conhecimentos científicos abordados anteriormente em sala de aula.

De acordo com os professores, a realização do Trabalho de Campo melhora significativamente a compreensão dos conceitos por parte dos alunos, uma vez que estes se apresentam de forma bastante abstrata, portanto é uma oportunidade de aprimorar o ensino-aprendizagem.

Além disso, o Trabalho de Campo também é uma oportunidade de fazer com que o aluno comece a pesquisar e desperte interesse com isso, fazendo com que ele consiga lapidar esta habilidade com o tempo. E também amplia a participação dos alunos em sala de aula, principalmente através da apresentação dos resultados que foram obtidos no Trabalho de Campo.

Os professores relatam dificuldades técnicas superáveis, embora não desprezíveis. Conforme pode ser verificado pelas respostas obtidas dos professores, tem-se o predomínio das respostas referentes aos problemas de deslocamento/locomoção para a realização dos Trabalhos de Campo, haja visto que não existem recursos destinados para isso.

Pode ser observada ainda nas respostas dos professores a falta de tempo tanto para preparo, quanto para execução de Trabalhos de Campo, além também dos problemas relacionados com o grande número de alunos por sala de aula, sendo que muitos têm comportamento bastante indisciplinado, o que causa um certo receio no professor em retirar a turma da escola, considerando ainda que existem uma série de burocracias para que o professor possa fazer isso.

Diante disso tudo se observa que, embora os Trabalhos de Campo tenham um grande potencial no desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos alunos, para que o professor consiga realizar esta atividade precisa superar muitas barreiras, principalmente as de ordem econômica, que ainda segundo ênfase e incidência deste aspecto nas respostas acaba sendo o que mais dificulta a realização.

Pelos relatos dos professores pode ser constatado que na efetivação dos Trabalhos de Campo, o grande problema refere-se a locomoção (pois implica em custos), no entanto, no que tange o entorno da escola, as áreas próximas são poucas relatadas quanto a sua exploração para fins de estudo e constatação da realidade.

Nota-se que para realizar Trabalho de Campo, muitas vezes, os professores procuram lugares distantes, talvez porque se constituam em locais que tenham visitado em alguma oportunidade de suas formações, mas enfim, a distância é o maior empecilho neste caso. No entanto, percebe-se que muitas vezes o Lugar (aquilo que é próximo), até mesmo o pátio da

escola acaba passando despercebido, uma vez que o foco está em outros locais distantes e consagrados por elementos da Paisagem e da economia que se destacam.

Sabe-se que percorrer distância de 1000 km, por exemplo, com alunos do Ensino Fundamental é extremamente difícil, no entanto existem outros aspectos que podem, por exemplo, ser explorados com bem menos custo, e em bem menos tempo, em que o professor possa percorrer as distâncias a pé com os alunos em uma ou duas aulas.

Quanto maior a distância, percebe-se que diminui a frequência da realização dos Trabalhos de Campo, visto que estes são problemas normais que estão presentes quando se propõe atividades deste porte. No entanto, os Trabalhos de Campo próximos a escola podem sim ser realizados rotineiramente.

A inquietação por compreender por que professores que compreendem a função pedagógica e metodológica do Trabalho de Campo e que também se mostram dispostos a superar problemas vinculados a burocracia, falta de estrutura, recursos e tempo se dispõem a realizar Trabalhos de Campo distantes e minimizam a realização de Trabalhos de Campo locais. Por isso, após a tabulação e análise dos questionários buscou-se complementar as informações por meio da realização de entrevistas com os professores que empreendem Trabalhos de Campo.

## 7.6 - ENTREVISTA COM OS PROFESSORES QUE REALIZAM TRABALHO DE CAMPO

No ano de 2014, foram entrevistados oito professores que realizam Trabalho de Campo a fim de obter maior detalhamento sobre a aplicação desta metodologia no Ensino Fundamental e Médio.

Por meio das entrevistas foi ratificada grande parte das informações já obtidas nos questionários. Os professores reforçam em suas respostas que a carga horária acaba sendo um elemento limitador para a realização de Trabalho de Campo, em virtude principalmente, de a disciplina possuir poucas aulas por semana (2 ou 3 dependendo da série) e, muitas vezes essas aulas também serem separadas.

Ainda o tempo que temos disponível é pouco devido, geralmente ao grande número de turmas que temos e, também, porque as horas atividades são picadas, ou seja, uma em cada dia. Se fossem geminadas, a qualidade do trabalho e a quantidade seriam outras (Professor 04).

Limitador, pois mesmo com algumas ampliações de hora-atividade, ainda o tempo é escasso (Professor 07).

Como mencionado anteriormente, a grande maioria dos professores lecionam no seu limite de carga horária semanal, que é de quarenta horas e, em alguns casos, acabam até excedendo esta carga horária. Este fato torna o professor muitas vezes sobrecarregado, e conforme Kaercher (2014), este aspecto aliado as dificuldades de trabalho (falta de infraestrutura e salas lotadas) e baixos salários, atuam como um elemento depreciativo na carreira docente, o que acaba refletindo na qualidade do ensino repassado por este professor aos seus alunos.

Também assinalam que o tempo para preparo não é suficiente, visto que a preparação de aula de campo demanda muito mais tempo, tanto para preparo, como para execução.

É limitador, pois, dependendo da aula de campo necessita-se de um tempo maior, de ligações, conhecimento do Lugar, enfim, o tempo das horas atividades não é suficiente para a elaboração de uma aula de campo (Professor 03).

O tempo não deixa de ser um elemento limitador que conforme evidencia a Professora da USP, estas aulas que dão muito mais trabalho para o professor planejar, do que planejar um conjunto de aulas para serem desenvolvidas em sala somente. O professor precisa pensar em tudo: na segurança dos alunos e do próprio professor; na parte objetiva; nos recursos financeiros para a viagem; no levantamento prévio do Lugar que pode oferecer a melhor oportunidade de estudo; etc. Então se comprova que não se trata de um simples passeio, ela é norteada por objetivos que estão relacionados com a aprendizagem dos alunos.

Da mesma forma, os professores relatam a dificuldade para atender os alunos fora da sala de aula, principalmente quando as turmas são grandes. Os professores também informam que para realizar Trabalho de Campo, na maioria das vezes, precisam usar aulas de outros professores, o que por um lado é positivo pois as atividades podem ser realizadas de maneira interdisciplinar, fazendo com que, obrigatoriamente, o professor da outra disciplina também acompanhe a atividade.

Limitador: A carga horária das aulas de Geografia, são restritas ( 2 aulas semanais no Ensino Médio, 2 no 6º ano e 3 no 7º, 8º e 9º anos), isso dificulta a realização de aulas de campo, pois para que isso ocorra é necessário estar mudando toda a rotina da escola, precisamos deixar na escola, turmas que teríamos aulas no dia, usar aulas de outras disciplinas, bem que a aula de campo, pode e deve ser interdisciplinar, porém, o professor da outra disciplina em questão, também deve acompanhar a aula de campo, uma vez que é uma atividade coletiva. Outro fator, é o grande número de alunos por turma, dificulta muito a organização, o professor não “dá conta” de todos, em ambientes maiores e dispersos, a falta de interesse deles nos últimos tempos, é muito grande! (Professor 06).

Referente a interdisciplinaridade, é importante destacar que trata-se de uma forma integrada de se trabalhar as disciplinas escolares (não só escolares, inclusive na graduação),

de mostrar que as diferentes ciências não são fragmentadas, é uma maneira de criar novos saberes além de favorecer uma aproximação entre as diferentes realidades que estão expostas na sociedade.

Diante disso, é enfatizado o fato que trabalhar uma disciplina qualquer de forma interdisciplinar não é fácil, conforme Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), um professor que pretende trabalhar de maneira interdisciplinar é também um professor pesquisador. Afirma-se isto tendo em vista que para cumprir isso é preciso selecionar conteúdo, método e técnica que estão presentes na sua disciplina, mas que também podem ser trabalhadas igualmente por outras disciplinas, a fim de se utilizar o mesmo espaço e objeto de estudo, dando em cada área a sua atenção e cuidado específico, tendo sempre cuidado para não perder o foco de estudo. Isso pode ser aplicado nos Trabalhos de Campo, onde um trabalho conjunto pode trazer muitas contribuições no desenvolvimento dos conhecimentos dos alunos.

Embora os professores relatem uma série de dificuldades para serem superadas no sentido de conseguirem realizar tranquilamente os Trabalhos de Campo, estes também evidenciam que a atividade possui elemento potencializador para estimular a aprendizagem dos alunos, “Na minha opinião funciona como potencializador, pois torna o trabalho mais eficaz” (Professor 02).

Identifica-se através dos relatos dos professores que para facilitar a execução dos Trabalhos de Campo seria necessária uma organização e planejamento logo no início do ano letivo, afim de poder definir um estudo integrado e envolver mais professores e disciplinas, afim de adequar os horários, até para os professores que pretendessem fazer Trabalho de Campo conjunto, interdisciplinar pudessem sair com as mesmas turmas, aproveitando melhor o tempo disponível e a atividade, e fazendo com que a construção do conhecimento aconteça de forma integrada.

Semanalmente a carga horária para o ensino médio é de apenas 02 aulas por turma. Isso tem dificultado muito para a realização de atividade de campo, com necessidade de ocupar espaço de outras aulas. No entanto, é realizada atividade de campo de alguma atividade relacionada, como observação de relevo; identificação de solos e rochas; estudos sobre a questão do lixo; visita a locais que apresentam problemas sociais. Na medida em que se identifica que um conteúdo do PTD (Plano de Trabalho Docente), possa aliar a prática, é proporcionado atividade de campo (Professor 05).

A exiguidade de tempo é argumento para a dificuldade de se trabalhar com qualidade não apenas por meio do empenho da metodologia do Trabalho de Campo, mas outras também como, por exemplo, pesquisa, vídeo e etc.

Quanto as oscilações que acontecem no decorrer da carreira docente, com momentos de estímulos ao professor, em outros com desestímulo, ressalta-se que dos professores que participaram da entrevista, apenas um se diz mais estimulado com o tempo através da diversificação das disciplinas e pela dinâmica em atuar em escola de tempo integral.

Sinto-me mais estimulada devido a diversidade de disciplinas na área da Geografia que trabalho, como Espaço Cultural Paranaense (na Escola de Educação em Tempo Integral) e Agroecologia ( Projeto desenvolvido em uma Escola do Campo) (Professor 03).

No entanto, outro professor afirma que talvez não se trate de estímulo ou falta dele, mas de uma certa acomodação que ocorre principalmente pela dificuldade e os riscos que o professor assume ao realizar o Trabalho de Campo.

Não se trata diretamente do desestímulo ou estímulo e sim de uma certa acomodação e dificuldades de lidar com o comportamento dos alunos. Ao levar alunos para atividade de campo, requer certo gás e coragem, em que para os alunos, a atividade é ótima, diferente e é o momento que ele pode sair da sala, entrar no ônibus e realizar uma atividade que eles gostam muito. Alguns fatores têm que considerar que uma atividade de campo exige uma grande responsabilidade do professor e escola, pois colocam em risco os alunos no trânsito, possibilidades de acidentes, dependendo o local que se vai e os alunos se sentem livres e que geralmente pode se tornar perigoso. Mesmo assim, vale a pena correr riscos, com grande orientação aos alunos dos riscos que podem existir (Professor 05).

Os demais professores concordam que com o tempo sua carreira vai sofrendo desestímulo para a realização de Trabalho de Campo, por uma série de fatores dentre os quais: falta de tempo, de estrutura, de transporte, até mesmo a falta de colaboração de outros professores.

Eu nestes longos anos de experiência me sinto cada vez mais desestimulada, pois os recursos oferecidos não condizem com a realidade, em planejamentos se propõe visitas a Lugares maravilhosos que ajudarão o aluno a entender de uma forma mais concreta o conteúdo, porém quando solicitamos os meios de transporte, este são vetados. E ainda dizem que cada escola só tem direito ao transporte duas vezes por ano (Professor 02).

Infelizmente mais desestimulada, pois entre os fatores que poderiam ser citados, temos a falta de tempo para a organização da atividade, a falta de colaboração de alguns docentes, a falta de transporte, entre outros (Professor 07).

É neste contexto que Huberman (2007) afirma que, com o aumento do tempo de carreira, é frequente a ocorrência também do processo que chama de “desinvestimento na carreira docente”. Este processo, segundo o autor, está ligado tanto aos fatores oriundos de pressões exteriores quanto por iniciativas pessoais, neste momento da vida profissional falta o

entusiasmo que movia seu trabalho no início da carreira. Cada fase constitui-se como um novo estado, considerando sua descontinuidade.

A observação deste aspecto tornou importante para a análise proposta no presente trabalho as reflexões realizadas por Huberman (2007) a respeito da carreira docente.

O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. O facto de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitas pessoas deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem, ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise económica) (HUBERMAN, 2007, p. 38).

Huberman, (2007) evidência a importância dos anos de experiência ligados à docência, no qual o professor sente-se preparado para lidar com as mais diversas situações vindas dos alunos, colegas de profissão ou da equipe administrativa, na qual ele consegue se sobressair a situações imprevistas, como se carregasse “cartas na manga” para utilizar em determinados momentos.

Huberman ainda reitera que “é particularmente arriscado integrar num mesmo grupo indivíduos que parecem partilhar traços em comum, mas cujos antecedentes ou meios sociais são diferentes” (HUBERMAN, 2007, p. 54), uma vez que, ao mesmo tempo que se tem pontos convergentes, tem também pontos divergentes, que são relevantes e que precisam ser considerados.

Por sua vez, Goodson (2007) relata que em vários estudos tem-se enfatizado a importância que os professores dão aos fatos/acontecimentos relacionados a sua vida pessoal, que pelo seu carácter individual acaba sendo ignorado pelos investigadores, uma vez que “O pressuposto, a sabedoria tradicional iam no sentido de que tais dados iriam demasiado ‘pessoais’, demasiado ‘idiossincráticos’, demasiado ‘flexíveis’ para uma investigação em ciências sociais com ‘pernas para andar’” (GOODSON, 2007, p. 71).

Através desta seleção feita pelos investigadores/pesquisadores sobre a vida profissional dos professores, Goodson (2007, p. 70) ressalta: “O investigador só escuta o que quer ouvir e sabe o que tem melhor aceitação por parte da comunidade científica”, por conta disso, as pesquisas são realizadas mais com o objetivo de agradar a comunidade científica do que para realmente mostrar o que de fato acontece, ou olhar para aquilo que os professores estão mostrando.

Goodson (2007) enfatiza o peso que possui a relação com o local e com as pessoas (os sentimentos) para a vida de qualquer profissional, por isso, para entender a vida profissional é

preciso levar em consideração a vivência, a vida pessoal, visto que é ali que se encontram muitas justificativas sobre a atuação e o comportamento profissional, “O estilo de vida do professor dentro e fora da escola, as suas identidades e culturas ocultas têm impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa (GOODSON, 2007, p. 72).

Os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo. “Histórias de vida” das escolas, das disciplinas e da profissão docente proporcionariam um contexto fundamental (GOODSON, 2007, p. 75).

No entanto de acordo com as declarações a responsabilidade que o professor assume ao retirar os alunos de sala também tem servido para que esta atividade deixe de ser executada. Há ainda problemas da ordem de “comportamento” que já não vem boa de casa, fazendo com que o domínio da turma em espaço livre se torne ainda mais complicado/difícil.

Desestimulado. Nesses 20 anos de carreira, os estímulos a realização de atividades de campo, diminuíram, em virtude, principalmente da grande responsabilidade que é “sair” da escola com crianças e adolescentes, muitos dos quais vem de casa, com atitudes não muito boas, levam pouco a sério, por mais que é cobrado. E ainda vem o fator, **responsabilidade**, do professor caso ocorra alguma coisa desagradável nesse período, mesmo que tragam a autorização assinada dos pais (Professor 06).

Desta forma, materializa-se a combinação de vários elementos que acabam limitando as possibilidades do professor em executar a atividade. Até mesmo pela sua falta de liberdade, o que influencia o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, principalmente daqueles que possuem maior dificuldade de aprendizagem.

De fato desestimulado, pois, as escolas do campo acabam por estarem isoladas devido a distância em relação à cidade, o transporte é o principal motivo e devido a distância o horário de saída e de chegada dos aluno é insuficiente (Professor 08).

Alguns fatores, como o Livro Didático, o PPP da escola, o auxílio da equipe pedagógica, os cursos de formação continuada, etc., que podem contribuir com o professor e ajudar o seu desempenho em sala de aula. Baseados nisso questionou-se os professores sobre as influências que o PPP, o Livro Didático e a formação continuada exercem para a realização de Trabalho de Campo. Quanto à esta questão ela é bem particular de cada professor. Pois alguns dizem que influencia outros que não, variando de escola para escola, e da coleção de livros que foi adotada.

O PPP das escolas que trabalho não e os livros didáticos de alguns autores sim (Professor 01).

Sim, de certa forma no sentido de dar sugestões para possíveis atividades (Professor 07).

Os professores acabam destacando que na formação continuada já houve oportunidade na qual realizou atividades com este tema, reforçando a utilização desta metodologia, e servindo como sugestão “Principalmente, as formações continuadas” (Professor 04).

Em relação ao livro didático, dependendo do autor do livro, em alguns tem sugestões em outros não.

De fato sim, uma vez que, já estive em formação continuada em que o tema principal era o Trabalho de Campo (urbanização), ocorre a influência mas a as limitações (Professor 08).

Embora, como já foi apresentado anteriormente, exista nas DCEs orientações/sugestões para a realização de Trabalho de Campo (com o emprego do termo “aula de campo”) alguns professores salientam que a diferença é feita pelo professor, depende do planejamento e do interesse de cada um, dentro das possibilidades é claro.

O que influencia são os encaminhamentos metodológicos da organização das aulas no cumprimento do programa curricular da disciplina e a boa vontade do professor. No entanto, o direcionamento dado ao P.P.P, da formação continuada e o que consta no livro didático auxiliam o professor principalmente como algum parâmetro na organização da aula de campo. A formação auxilia o professor, no entanto se o professor não for dinâmico, ousado e criativo, nada irá ocorrer (Professor 05).

Neste sentido, Paro (2010) destaca que cabe ao professor oferecer aos alunos mecanismos para que seja despertado neste o desejo pelo aprender, visto que a educação aparece sempre como uma possibilidade, jamais ela é vista como uma certeza, em razão de não depender nem somente do professor e nem somente do alunos, e sim de ser uma ação conjunta, por isso que o professor tem grande responsabilidade, em razão de ser ele o responsável pela organização da aula e que cabe a ele proporcionar ao aluno uma oportunidade ou condições para que o aluno desenvolva seu conhecimento.

Embora o professor possa muito através do aperfeiçoamento dos seus métodos de ensino, ele não pode tudo porque para que o processo de aprendizagem se concretize vai além da sua vontade ou técnica, depende do aluno, do desejo dele aprender o qual o professor não tem nenhuma forma de controlar, por isso não basta o professor querer ensinar, o aluno tem que querer aprender.

Por essas razões que muitos professores depois de algum tempo atuando no magistério acabam se desiludindo, por não conseguir executar tudo aquilo que ele gostaria, por não poder alcançar os seus objetivos enquanto educador.

Desta forma Kaercher (2014) enfatiza, embora o professor não tenha o poder de mudar o desejo nos alunos por aprender mesmo assim pode trazer alguns estímulos importantes “Em outras palavras o educador não pode tudo. Pode pouco, mas este pouco não é nada desprezível” (KAERCHER, 2014, p. 48).

Ao longo desta pesquisa foi possível observar que cada escola é um emaranhado de particularidades e que estes acabam diferenciando-as umas das outras. Embora a presente pesquisa tenha sido desenvolvida em escolas próximas, de alguns municípios que pertencem ao NRE de Francisco Beltrão há muita diferença entre uma escola e outra. Esta diferença pode ser atribuída ao conjunto de professores, direção, equipe pedagógica e a comunidade na qual está inserida.

No desenvolvimento do Trabalho de Campo não é diferente, algumas escolas estimulam, outras não. Em algumas, a equipe pedagógica auxilia na realização desta atividade, em outras nem tanto, conforme relato: “Exercem muita influência, tanto estimulando, como cobrando e dando dicas de como trabalhar os conteúdos”(Professor 03).

Em outros casos o professor tem que “se virar” como vai fazer para realizar a atividade e tomar conta da turma, assumindo toda a responsabilidade pelo deslocamento e desenvolvimento da atividade.

Teoricamente, ocorre sim, o incentivo para que seja realizada atividades de campo, porém, é solicitado que o local seja o mais próximo possível da escola. Em muitos casos, não atinge o objetivo da aula planejada, então, deixamos de realizá-la. Na prática, acaba sobrando para o professor sozinho, sair com esses alunos do ambiente escolar, a não ser, uma “boa vontade” de algum professor que esteja em hora atividade naquele momento, para acompanhar e ajudar, ou um professor de outra turma, mas assim, levando juntamente outra turma que não tenha nada a ver com a proposta, o trabalho já não sai a contento. Um pedagogo da escola, dificilmente se propõe a seguir junto com o professor na prática de campo e auxiliá-lo (Professor 06).

No entanto, em outros casos a direção atua como empecilho, não autorizando a realização da atividade proposta, como pode ser observado: “Trabalho em duas escolas, em uma ocorre o incentivo a prática, em outra não há incentivo ao contrário limita o trabalho do professor alegando ser difícil, devido a distância” (Professor 08).

Um dos principais problemas que vem sendo apontado pelos professores para a execução desta atividade está efetivamente relacionada aos custos, sobretudo com o do meio de transporte: “Toda a equipe pedagógica assim como a direção incentivam os Trabalhos de Campo, porém quando se fala no financeiro nada se pode fazer” (Professor 02).

Dentre as particularidades observadas nas escolas, o Colégio Agrícola de Francisco Beltrão tem um diferencial, que devido a área técnica demandar a realização de Trabalho de

Campo, de bastante atividade prática eles possuem a disposição do colégio um ônibus, o que facilita bastante a realização e o deslocamento.

No caso do Colégio Agrícola, a direção e equipe pedagógica incentivam a realização de atividades de campo. Por se tratar de um curso técnico em agropecuária, a relação das disciplinas com práticas de campo é muito comum. O Colégio possui um ônibus a disposição para transportar os alunos para atividades práticas. Este é um dos fatores que o Colégio Agrícola apresenta melhores resultados entre os colégios da região (Professor 05).

Portanto, a primeira necessidade apontada pelos professores refere-se a disponibilidade de transporte para a realização de Trabalho de Campo, conforme relato: “Primeiramente, transporte disponível, porque quando é algo que possamos fazer no entorno da Escola, a pé, tudo bem, mas quando necessitamos do transporte nem sempre está disponível” (Professor 04).

Também apontam para um maior apoio da equipe pedagógica, talvez até com a organização de um horário especial, afim de não tumultuar a escola (não ficar aluno sem professor e vice versa): “Mais disponibilidade em transporte, incentivo por parte da equipe pedagógica, mais horas atividades para o preparo dessas aulas que demandam muito tempo de planejamento” (Professor 03).

É claro que para poder tirar os alunos da escola acaba tumultuando e gerando alguns transtornos na escola ocasionada pela troca de aulas, mas seria uma possibilidade de melhorar o aprendizado dos alunos através de uma metodologia diferenciada de fixação e de comprovação dos conhecimentos teóricos.

Ideal, não seria, mas a ideia é que, nesse momento seja feito um “horário especial”, considerando “qual”, ou “quais” turmas irão sair, quais professores os acompanharão, para que a escola não fique tumultuada, faltando o professor em alguma sala, ou este tendo que ir sozinho acompanhar os alunos ao campo (Professor 06).

Os professores também registram a demanda por mais tempo tanto para preparar as aulas, mas principalmente na carga horária da disciplina, porque seguindo as declarações se houvesse pelo menos três aulas por semana e que estas aulas fossem geminadas teriam a possibilidade de realizar outros tipos de atividades que demandam mais tempo.

O ideal, é que a disciplina de Geografia tivesse pelo menos mais uma aula semanal para que o desenvolvimento dos conteúdos ocorra a contento. Com 3 aulas há a possibilidade de realizar uma série de atividades de campo, pois colocando as aulas de forma geminada, abre um espaço maior com condições de realizar uma atividade de campo sem ocupar aula de outros professores. As atividades de campo devem ser planejadas no PTD, de acordo com o conteúdo que pode exigir atividade de campo (Professor 05).

Também se tivesse dentro do próprio corpo docente o apoio entre colegas isso faria uma grande diferença, visto que cria possibilidades para a realização de Trabalhos de Campo conjuntos (interdisciplinares). No entanto quando não há o interesse para o trabalho interdisciplinar um professor poderia cobrir a ausência do outro para possibilitar a conclusão da atividade, conforme relata o professor: “Maior apoio do corpo docente, no sentido de que demanda tempo, não é possível fazer Trabalho de Campo em uma ou duas aulas” (Professor 07).

Assim como relatado pelos professores que atuam no Ensino Universitário, no Ensino Fundamental e Médio os recursos financeiros são um complicador para a realização dos Trabalhos de Campo.

Nota-se então que as dificuldades são as mesmas tanto nas escolas de Ensino Fundamental e Médio assim como na Universidade. A diferença é que na universidade por serem alunos já com mais idade, e não crianças e adolescentes, fica mais fácil a organização, visto que também não precisa passar por todo o sistema burocrático para conseguir liberação para retirar os alunos da instituição, mas mesmo assim pode ser difícil concretizar os Trabalhos de Campo.

Os Trabalhos de Campo são organizados conforme os conteúdos, visto que nem todos há a possibilidade de fazer trabalho prático. Mas sempre que existe a possibilidade é importante realizar por ser uma complementação para o aprendizado.

No decorrer do conteúdo tem conteúdos que não é possível realizar aula de campo pois na região não tem nada que possa ser visitado. Por exemplo ao se trabalhar energia Eólica o local mais próximo para visitar é Palmas por não ter condição financeira não dá pra ir visitar por isso não é possível fazer aula de campo desse conteúdo, e assim são vários (Professor 01).

O Trabalho de Campo é uma forma de demonstração da realidade, de vivenciar o que está sendo estudado nos livros: “Principalmente para fazer comparações entre paisagens modificadas, problemas ambientais, compreender as transformações do espaço, os pontos cardeais, entre outros” (Professor 03).

No entanto, esta atividade precisa ser planejada no início do ano para que possa ser executada da melhor forma possível e, principalmente, o professor conhecer o Lugar antes de levar os alunos, visando de evitar problemas inusitados e prejudicar o andamento da atividade: “É necessário que o Trabalho de Campo seja planejado já no início do ano letivo, para que não ocorra um “atropelamento” de conteúdos no decorrer das aulas” (Professor 07).

Todavia, como não é possível estar sempre saindo com os alunos, o professor precisar ir a campo mesmo que sozinho, precisa viajar, conhecer, pesquisar diferentes realidades que

compõe o espaço, para não correr o risco de ficar somente na reprodução do livro didático, ele precisa conhecer mais, para poder enriquecer as aulas com suas próprias experiências.

Também é possível argumentar que para além de elementos particulares, é fundamental tangenciar a importância do papel exercido pelos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas nos quais estes professores trabalham, bem como o exercício positivo da equipe pedagógica e multidisciplinar.

Ao sistematizar os trabalhos de Campo realizados por estes professores foi possível confirmar a diversidade das experiências realizadas por estes profissionais (Tabela 06).

O professor nº 01 destaca o Trabalho de Campo realizado em um assentamento de reforma agrária. Tal opção revela uma nuance crítica do professor em relação a observação da sociedade na atualidade, uma vez que mediando a construção dos conhecimentos sobre a estrutura fundiária, conforme relatado na tabela nº 06, o professor poderia ter escolhido realizar uma abordagem histórica sobre os pioneiros do município ou observar aspectos da produção minifundiária em outros contextos de organização social. Já o professor nº 02, demonstra uma preocupação em relação ao conhecimento técnico, pois seleciona a experiência da visita à uma estação meteorológica e à usina hidrelétrica. Tal característica é geralmente muito apreciada pelos alunos por ser eficaz na visualização do objeto de estudo de forma muito concreta, não possibilitando margens para dispersão do objetivo proposto para o Trabalho.

Os professores nº 03, nº 04, nº 05 e nº 06 ressaltam aspectos das realidades locais por meio da realização dos Trabalhos de Campo relatados, uma vez que demonstram que os conteúdos e as problemáticas abordadas podem ser verificados por meio de um exercício multiescalar, vinculando as características físicas, os desenvolvimentos técnicos e os sistemas produtivos existentes em seus locais de origem ao conhecimento geral proposto pelos conteúdos programáticos para cada série.

Verifica-se que dentre os diversos locais nos quais são realizados Trabalhos de Campo, todos possuem forte estímulo à curiosidade dos alunos no que tange a compreensão da dinâmica de funcionamento e construção do Espaço Geográfico.

Apesar disso, nem todos os professores exploram a visão crítica proposta pelo método da pedagogia histórico crítica que fundamenta as Diretrizes Curriculares de Ensino de Geografia, uma vez que os objetivos e resultados propostos nem sempre foram apresentados claramente ou avançavam para questões que ultrapassem os elementos da Paisagem.

Tabela 06: Exemplos de Trabalhos de Campo realizado pelos professores

	Atividade	Local	Objetivo	Etapas	Resultados	Conteúdos
<b>Professor nº 01</b>	Conhecer um assentamento de Reforma agrária	Assentamento Conquista da Fronteira	Mostrar a realidade de um assentamento de reforma agrária, bem como a função dos movimentos sociais.	Visita e análise crítica	Alunos criaram conceitos mais elaborados e com conhecimento sobre o assunto.	Estrutura fundiária brasileira
<b>Professor nº 02</b>	Conhecer estação meteorológica e usina hidroelétrica	Estação Meteorológica de Planalto e Usina Hidroelétrica Salto Caxias	Visualização das mudanças de temperatura, nível pluviométrico, umidade relativa do ar, direção e velocidade dos ventos.	Visita e relatório demonstrando os conhecimentos adquiridos	Grande aprendizado.	Atmosfera, clima e tempo.
<b>Professor nº 03</b>	Conhecer usina de açúcar mascavo; uma escola do campo; e o Magarancho da cidade	Usina de Açúcar mascavo, Escola do Campo que trabalha com horta orgânica; Magarancho (Espécie de museu da cidade)	Que os alunos conhecessem o sistema de uma usina e o processo de fabricação de açúcar; também o funcionamento de uma horta, como fazer adubos orgânicos, repelentes, a importância e influência das fases da lua; no Magarancho era conhecer melhor a história da cidade.	Não relatou nada.	Oportunidade dos alunos terem uma visão e compreensão maior dos Lugares, através do contato direto com o objeto, com o desenvolvimento da sua imaginação.	Agricultura orgânica do Paraná.
<b>Professor nº 04</b>	Visita a propriedades de pais de alunos, e a usina eólica.	O entorno da escola, visita a propriedades de pais de alunos próximos a escola e a usina eólica de Palmas	Não relatou nada.	Visitas e apresentação de relatórios ou seminários.	Não relatou nada.	Fontes de energia limpa; Relevo, poluição da água e erosão.
<b>Professor nº 05</b>	Visualização da formação de relevo da bacia hidrográfica; visitação à empresa de reciclagem de embalagens de agrotóxicos.	Terreno que apresenta uma formação de Bacia hidrográfica próximo a um riacho, com serras, morros e rochas afloradas; Visita à empresa recicladora de embalagens de agrotóxicos.	Identificar a estrutura de formação do relevo a partir do modelado apresentado, identificando características de rochas, solos, vegetação e divisores de água; Reconhecer os perigos ocasionados pelos agrotóxicos na saúde humana, identificação dos principais agrotóxicos utilizados e seus prejuízos e reconhecer programa de coleta de embalagens e suas finalidades.	Apresentação de relatório, que o aluno elabora após o campo, com as informações coletadas através do roteiro; elaboração de roteiro, visitação e construção de relatório com os resultados.	Resultados significativos, porque trabalhando somente em sala de aula o rendimento dos alunos diminui e a aula se torna chata e cansativa.	Estudo sobre formação do relevo; problemas ocasionados a saúde; principais doenças; a contaminação do meio ambiente; revolução verde, o custo da produção; programas de reciclagem, agricultura orgânica; compostagem.
<b>Professor nº 06</b>	Visita a bairros da cidade.	Visita a vários bairros da cidade.	Para os alunos visualizarem as atividades de saneamento básico, moradias e a infraestrutura	Não relatou nada.	Os alunos passam a conhecer o Lugar que moram, para muitos é desconhecido.	Processo de urbanização.
<b>Professor nº 07</b>	Este professor não relatou nenhuma atividade realizada, apenas afirmou que realiza Trabalho de Campo.					

Fonte: CAUS, F. R., 2014.

Também não foi possível total esclarecimento quanto as etapas adotadas pelos professores no que tange aos Trabalhos de Campo aproximando-se mais do que é descrito por Pontuschka como Estudo do Meio, porém segundo a perspectiva de uma parcela dos alunos os Trabalhos de Campo também são compreendidos no sentido dado às Excursões.

Um modo de buscar esta inferência é a realização da análise do que os alunos destes professores compreendem a respeito dos Trabalhos de Campo. Tal análise foi oportunizada pela aplicação de questionários, tabulados e expressos a seguir.

## 7.6 - DO OUTRO LADO: O QUE OS ALUNOS SABEM SOBRE TRABALHO DE CAMPO

Tencionando averiguar a compreensão que os alunos que frequentam o terceiro ano do Ensino Médio em escolas estaduais do NRE de Francisco Beltrão possuem a respeito da metodologia de Trabalho de Campo, foram aplicados questionários nas escolas onde os professores afirmam que realizam Trabalho de Campo.

Ressalta-se que os resultados obtidos nos questionários foi diverso: alguns nos quais se apresentam respostas bem elaboradas com entendimentos bem claros; outros que não sabem, outros ainda apresentam respostas com compreensão muito diversa do que é Trabalho de Campo.

Outro ponto que deve ser evidenciado antes da apresentação desta análise, diz respeito a apresentação dos resultados, os quais não podem ser somados e estabelecidos em uma média, devido a disparidade que há entre as diferentes escolas, por isso a apresentação dos resultados se dará de escola por escola, com o objetivo de apresentar a situação real de cada instituição de ensino.

### 7.7.1 - Colégio Estadual Barão do Rio Branco - Flor da Serra do Sul - PR

Foram realizadas pesquisas com alunos do município de Flor da Serra do Sul (figura 08), aplicamos os questionários no Colégio Estadual Barão do Rio Branco, em duas turmas no período matutino e uma turma no período noturno totalizando cinquenta e quatro alunos. Estes questionários foram aplicados aos alunos na data de 09 de outubro de 2014.

Figura 08: Mapa da Localização do Município de Flor da Serra do Sul-PR



Fonte: CAUS, F. R., 2014.

As pesquisas neste Colégio foram realizadas com os alunos do matutino e do noturno, considerando a acessibilidade e proximidade do colégio. Há duas turmas no período matutino e uma no período noturno. A realização do questionário em dois turnos diferentes objetivou verificar se havia diferença entre um período e outro, no entanto os alunos possuem todos o mesmo perfil quanto a faixa etária e origem dos alunos.

A turma do período noturno é de médio porte, totalizando vinte e dois alunos, porém, comparativamente às demais turmas do matutino, ela pode ser considerada uma turma grande, isso porque é frequente a migração de alunos do período matutino para o noturno, devido ao fato da maioria dos estudantes trabalharem durante o dia.

Durante a aplicação do questionário os alunos conversaram bastante, comentando que não sabiam do que se tratava Trabalho de Campo, solicitando que lhes fosse explicado. Em meio às conversas os alunos justificam a sua falta de conhecimento, como expressa uma aluna ao dizer: “a culpa não é nossa da gente não saber, porque nenhum professor ensinou, por isso que a gente não sabe”.

Após a aplicação do questionário os alunos solicitaram que fosse explicado o que era Trabalho de Campo, após o que, nos afirmaram que então pelo fato de estudarem à noite não teria como eles realizarem Trabalho de Campo.

As turmas do período matutino são pequenas e que conforme informação da direção e equipe pedagógica, vários alunos migraram para o período noturno, em virtude de estarem trabalhando durante o dia. Ambas as turmas apresentaram comportamento quieto, sem muitos comentários, responderam às questões sem questionamentos.

Quando perguntados se já haviam realizado Trabalho de Campo em alguma disciplina na escola, dos vinte e dois alunos que participaram, seis disseram que sim, doze disseram que não e quatro alunos não responderam a esta pergunta.

Já quando solicitado aos alunos que escrevessem o que é Trabalho de Campo, cinco alunos responderam adequadamente; cinco alunos relacionaram Trabalho de Campo com a atividade que é desenvolvida no meio rural; dois alunos responderam de modo incoerente<sup>50</sup> e dez alunos não responderam esta pergunta.

É interessante evidenciar que alguns alunos relacionaram inclusive que o Trabalho de Campo é trabalho realizado em cursos de faculdade e pesquisas, o que aponta que eles não possuem o entendimento que isso pode ser desenvolvido também no Ensino Fundamental e Médio.

Segue dois exemplos, extraídos dos questionários, no qual os alunos apresentam uma definição correta para Trabalho de Campo (aluno 33) e um outro que relaciona com o meio rural (aluno 53):

É quando um professor ou algum responsável, ou até mesmo você, estudam em algum Lugar “aberto”, saem por ai pesquisando sobre algo em “ar livre”, são aulas práticas, que você coloca em prática o que você aprendeu (aluno 33).

Trabalho de Campo é o trabalho realizado nas propriedades rurais, onde os trabalhadores plantam, colhem e fornecem para os mercados na cidade (aluno 53).

Este tipo de equívoco se mostrou mais comum junto a análise dos questionários, do que previsto que fosse ocorrer, *a priori*.

Quando solicitados a respeito do que eles acham que o Trabalho de Campo ajuda no aprendizado, dezessete alunos disseram que sim, e cinco não responderam à esta pergunta.

Ao indagar em quais disciplinas haviam realizado Trabalho de Campo, dezesseis alunos não responderam. As disciplinas citadas foram: artes, química, física e Geografia. Cada uma destas disciplinas foi citada por apenas um aluno. Um aluno também não respondeu de acordo com o solicitado e outros dois alunos responderam outros cursos.

---

<sup>50</sup> As respostas consideradas incoerentes, foram aquelas em que os alunos responderam “brincando” ou preenchendo a questão com afirmações totalmente descontextualizadas da pesquisa.

Nesta questão é possível destacar, que embora os professores de Geografia afirmem fazer Trabalho de Campo apenas um aluno citou esta disciplina, o que indica que ou os professores não estão fazendo, ou não estão deixando claro o que é esta atividade.

Quanto a solicitação para que relatassem um Trabalho de Campo realizado na escola, quatro alunos responderam corretamente, três alunos responderam incoerentemente à questão e dezesseis alunos não responderam à esta pergunta.

Analisando as respostas obtidas nos relatos dos Trabalhos de Campo realizados eles citam: desenhar paisagens – formulação de adubo químico; em física como os corpos se atraem, resistores elétricos; plantação de árvores; ver onde produtores plantam hortaliças e vendem para os moradores da cidade; e alguns trouxeram respostas que não estão inseridos no assunto em discussão.

Também foi solicitado aos alunos que relatassem a forma como eram executados os Trabalhos de Campo. Neste caso, cinco alunos relataram algumas atividades e a forma como era cobrado um trabalho final; dois alunos apresentaram respostas não condizentes com a pergunta e dezesseis alunos não responderam a questão.

Dos cinco alunos que responderam corretamente a pergunta, relatam que observam na prática, depois na sala de aula discute o processo, ou ainda após o campo é feito uma redação para verificar o que aprendeu, conforme pode ser observado em algumas respostas extraídas dos questionários:

Primeiro vamos pesquisar, e mostrar o que é, como você aprendeu, logo em seguida voltamos até a sala e lá é explicado o que foi feito, e o modo que poderia ter sido feito, e na sala explicam o modo e o jeito que fizemos (aluno 33) [ele fala de experiência em física]

Vamos ao local vimos a forma de produção, como é feito, e em seguida na sala de aula realizamos atividades ou um breve resumo do que foi observado (aluno 53).

Na última pergunta do questionário buscou-se saber que mais haviam gostado no Trabalho de Campo sendo que quinze alunos não responderam; três alunos não apresentaram resposta coerente e quatro alunos apresentaram respostas expressando como: sentimento de estar livre, sentir a Natureza; Verificar as particularidades dos locais. No entanto, também foi possível registrar alunos que relacionaram o Trabalho de Campo com o meio rural e afirmando, por exemplo, que: “gostou de aprender o processo de cuidar do trigo”.

Os alunos que frequentavam o período noturno nesta mesma escola apresentaram resultados semelhantes aos alunos do período matutino como pode ser observado a seguir.

Ao questionar aos alunos se já haviam realizado Trabalho de Campo no período de escola, dezoito alunos responderam que sim; treze alunos disseram que não, e um aluno selecionou as duas respostas.

Nota-se que quando solicitados que definissem o que é Trabalho de Campo, treze alunos responderam corretamente, enquanto quinze alunos relacionaram com atividade desenvolvida no meio rural e quatro alunos não responderam.

Nas respostas dos alunos podem ser observados apontamentos que apresentam que pelo menos alguns alunos entendem o que é Trabalho de Campo ao afirmar que é buscar informações fora da escola; fazer pesquisa; ter aula em ambiente natural, diferente; estudar um determinado Lugar; etc., como pode ser observada em algumas respostas extraídas dos questionários dos alunos:

Buscar informações fora da escola, relatos, fatos observados para uma determinada pesquisa (aluno 08).

Uma aula prática, se coloca em evidencia o que foi estudado na teoria (aluno 19).

É executar na prática o que aprendesse na teoria (aluno 21).

No entanto, dentre este grupo de alunos nota-se uma grande relação que os alunos estabelecem entre o Trabalho **de** Campo e o trabalho **no** campo, ao relatarem que se trata de um trabalho de plantar, colher, cuidar de animais, etc., como pode ser observado:

A mão de obra dos agricultores, que plantam e colhem e cuidam dos alimentos assim como os animais e plantas (aluno 13).

É um trabalho como qualquer outro serviço. Que tem que ser reconhecido. E que é extremamente necessário, pois com ele é a base para o país (aluno 17).

Quanto a questão se o Trabalho de Campo ajuda no aprendizado, trinta alunos disseram que sim e dois disseram que não.

Quando solicitados aos alunos que relatassem em qual disciplina realizam Trabalhos de Campo, contabilizamos treze alunos que responderam na disciplina de Geografia; quatro alunos responderam em Matemática; três alunos relataram a disciplina de Biologia; dois alunos em Química e Física, e um aluno História. Também teve cinco alunos que não respondera a esta questão; sete alunos que disseram que não fizeram Trabalho de Campo em nenhuma disciplina; dois alunos que não responderam de acordo com o solicitado.

Foi pedido para que os alunos que relatassem uma experiência de algum Trabalho de Campo que tenha realizado durante o período em que estudam. Nove alunos não responderam

a esta questão; dois alunos disseram que não sabiam; um aluno disse que não fez nenhum; quatro alunos não responderam de acordo com o que foi solicitado e dezesseis alunos responderam corretamente, sendo que destes, dez mencionaram a visita realizada ao assentamento Conquista na Fronteira, no Município de Dionísio Cerqueira-SC.

Dentre as respostas apresentada pelos alunos além da visita ao assentamento, relataram pesquisa com plantas, plantio de árvores, medir a circunferência do lago municipal, além de visitas para conhecer faculdades (que os alunos entendem como Trabalho de Campo).

Pesquisa de plantas em biologia e visita ao MST em Geografia no assentamento de Dionísio para esclarecer alguns fatos (aluno 08).

No primário, plantando árvores nas encostas dos rios (aluno 21).

Bem como respostas que apontam para o trabalho no meio rural:

O Trabalho de Campo nós estudamos em Geografia, sobre a agricultura, e sobre a as plantações e meio ambiente (aluno 04).

Começa na sala de aula com uma breve explicação, já no campo é explicado mais detalhadamente. Ao retornar geralmente é preciso fazer um relatório (aluno 01).

Em forma de questionários. A gente vai em algum Lugar observa, ouve explicações e quando voltamos para sala de aula respondemos estes questionários com base na pesquisa (aluno 08).

Todos os alunos saem juntos para um passeio de aprendizagem e ao retornar conversam sobre o assunto (discutem) [aluno que relata conhecer faculdades] (aluno 10).

A gente faz um trabalho valendo nota sobre o que observamos (aluno 32).

Um aluno em sua resposta expressou que os Trabalhos de Campos não são muito frequentes: “acontece uma vez cada 50 anos, e depois na sala de aula mais damos rizada dos acontecimentos” (aluno 11).

Indagados sobre o que mais haviam gostado nos Trabalhos de Campo, onze alunos não responderam; um disse que não sabia; um disse que não fez; um apenas respondeu “não”; três alunos não responderam de acordo com o solicitado e quinze alunos responderam corretamente.

Dentre os quinze alunos que responderam corretamente, mencionaram que aprenderam mais, que é possível gravar melhor o conteúdo, que de início pensavam uma coisa e acabaram vendo que é bem diferente ao sair da sala de aula; plantaram árvores na margem do rio e visualizaram como as coisas funcionam na prática, etc. Dentre as falas podemos destacar:

A forma como interagimos, aprendemos mais facilmente e agregamos valores a nossa vida (aluno 08).

Que é uma maneira de se aprender, gravando melhor os conteúdos (aluno 17).

Que entramos pensando ser uma coisa e acabamos vendo que era outra totalmente diferente do que achávamos (aluno 22).

Nós somente fomos plantar árvores, e observar a nascente de um rio (aluno 27).

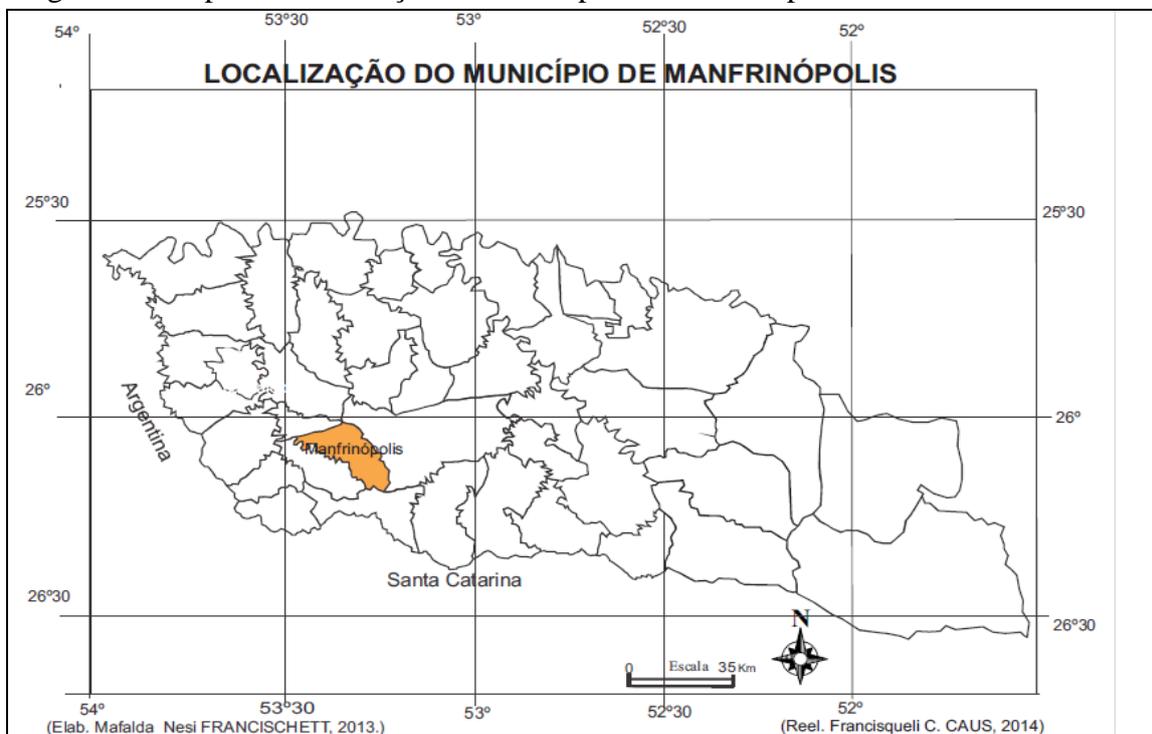
Sair as sala de aula e ver como as coisas realmente são (aluno 32).

Dentre uma das falas de um aluno chamou atenção, quando ele mencionou que o que mais ele gostou no Trabalho de Campo foi o tombo da professora.

#### 7.7.2 – Colégio Estadual São Cristóvão - Manfrinópolis-PR

No município de Manfrinópolis realizou-se a aplicação dos questionários na data de 16 de outubro de 2014, em duas turmas de terceiro ano do período matutino do Colégio Estadual São Cristóvão, totalizando vinte e cinco alunos que estavam presentes na sala de aula naquela data. As turmas eram pequenas, responderam os questionários em silêncio, sem questionamentos ou qualquer outro comentário.

Figura 09: Mapa da Localização do Município de Manfrinópolis-PR



Fonte: CAUS, F. R., 2014.

Quando questionados na primeira pergunta aos alunos do 3º ano do Ensino Médio se alguma vez em alguma disciplina já realizou Trabalho de Campo do total de vinte e cinco alunos, dezenove afirmam já ter realizado e seis disseram que nunca realizaram.

Quanto ao resultado da questão em solicitação o que era Trabalho de Campo para eles, vinte e três alunos apresentaram uma definição correta e dois alunos relacionaram com atividades que são desenvolvidas no meio rural. Desta forma nota-se claramente que os alunos sabem, o que nos leva a entender que esta atividade é desenvolvida nesta escola.

Nota-se que os alunos possuem um entendimento claro sobre o que é Trabalho de Campo, conforme pode ser destacada algumas das falas dos alunos deste colégio:

Sair da sala, da escola, ir pesquisar na Natureza (aluno 01).

E uma atividade que envolve um contato direto com a Natureza (aluno 02).

É aprender na prática novas formas de conhecimento sobre o conteúdo trabalhado (aluno 05).

Sair do rotineiro em sala de aula para trabalhar certo tema fora da escola (aluno 12).

Onde saímos da escola para ver o funcionamento ou ver determinadas coisas na prática (aluno 15)

É um abranjimento de conhecimento, pois além de aulas teóricas, se aprende na prática (aluno 16) (sic)

Ter contato com o que é o real e conseguir visualizar aquilo que se aprende em sala (aluno 17)

É buscar conhecimento do lado de fora da sala de aula, não apenas nos livros (aluno 20)

Uma aula mais descontraída, aprendendo de uma forma diferente (aluno 21)

Todavia, novamente é flagrante a confusão de alguns alunos entre o Trabalho **de** Campo com o trabalho **no** campo, conforme destaque desta fala: “é um trabalho diferente pois exige atuar em várias áreas como leitaria, pecuária, criação de animais” (aluno 06). Quanto a questão na qual buscou-se verificar se os Trabalhos de Campo ajudam no aprendizado, todos os vinte e cinco alunos da escola que participaram da pesquisa afirmaram que ajuda.

Foi solicitado também aos alunos que indicassem as disciplinas em que eram desenvolvidos Trabalhos de Campo na escola, sendo que dos vinte e cinco alunos, vinte alunos apontaram a disciplina de biologia; seis alunos mencionaram a disciplina de Geografia; dois alunos citaram educação física e ciências; matemática; história e artes foram todas citada uma única vez. No entanto, um aluno respondeu que não fez Trabalho de Campo de nenhuma disciplina e dois alunos não responderam a questão.

Desta forma, foi verificado que em biologia foi onde desenvolveram o principal Trabalho de Campo em virtude da quantidade de alunos que mencionaram esta disciplina. Nota-se que a Geografia aparece mas numa proporção bem menor.

Aos alunos foi requerido que citassem algum exemplo de Trabalho de Campo que haviam desenvolvido sendo três alunos não responderam a esta pergunta e não lembrava, os demais todos citaram alguma atividade que está vinculada a disciplina de biologia ou Geografia.

A maioria dos alunos citou estudo sobre plantas (sete alunos) e o reino fungi (quatorze alunos), na disciplina de biologia, conforme pode ser observados em algumas falas extraídas dos questionários dos alunos:

Na disciplina de biologia ao estudar os fungos, saímos a procura de cogumelos e mofos (aluno 16)

Procurar exemplos de fungos na Natureza, e entender como funciona um assentamento na área de Geografia (aluno 20)

Já em Geografia dois alunos citaram estudo em assentamento e dois alunos falaram de estudos com planície e rochas.

Geografia: fomos onde tinha planícies depois onde tinha rochas...; biologia: fomos onde tinha musgos samambaias... (aluno 24)

Visita ao assentamento, observação da geologia do município, formação rochosas e caminhada ecológica (aluno 25)

Um aluno ainda citou a atividade vinculada a cuidar de horta e também ao plantio de árvores.

Foi demandado aos alunos que descrevessem como foi realizado os Trabalhos de Campo e qual tipo de atividade desenvolveram na sua conclusão. Nesta pergunta cinco alunos não responderam e um disse que não lembrava, e dezenove alunos responderam corretamente, citando até as etapas que têm e como são realizados os trabalhos depois do campo, conforme pode ser observado nas falas dos alunos:

02 etapas, procurar o que se pede, algumas vezes coletar e colocar no papel em sala de aula, na sala é feita a apresentação (aluno 01).

Primeiro vamos em busca dos fungos depois é apresentado para a turma e por último a teoria (aluno 05).

Saímos de sala vamos até um determinado local colhemos amostras e estudamos no microscópio. Atividades avaliativas (aluno 09).

Primeiro precisamos saber o que fazer depois partimos para a prática, depois é reunido e cada um apresenta o que concluiu do trabalho (aluno 21).

Ir para o local e botar em prática o que está sendo estudado. Ao voltar para a sala de aula debater o que foi feito “se nos ajudou (aluno 24).

Primeiro se estuda o ambiente que estará sendo visitado, depois se descreve a realidade lá encontrada (aluno 25).

Também se investigou junto aos alunos o que mais haviam gostado nos Trabalhos de Campo, sendo que quinze alunos destacaram que foi o aprendizado; os demais falaram do contato com a Natureza; da interação; da coleta de materiais; do método de ensino e de sair da sala de aula. Teve três alunos que não responderam a esta questão e um que nunca teve Trabalho de Campo.

A seguir é possível observar o que alguns alunos citaram em relação a realização do Trabalho de Campo e ao estímulo que esta metodologia traz para a aprendizagem:

Há um maior entendimento, além de você sair um pouco da sala” (aluno 12).

“ver e conhecer o que só tinha visto em livros (aluno 15).

É interessante porque você pode ver e sentir realmente aquilo que você estudou em sala (aluno 16).

O fato de podermos ter contato com o que aprendemos em sala, e conseguir visualizar, não ficar só na teoria (aluno 17).

Que também há outros métodos de ensino, menos cansativos e mais divertidos de aprender (aluno 20).

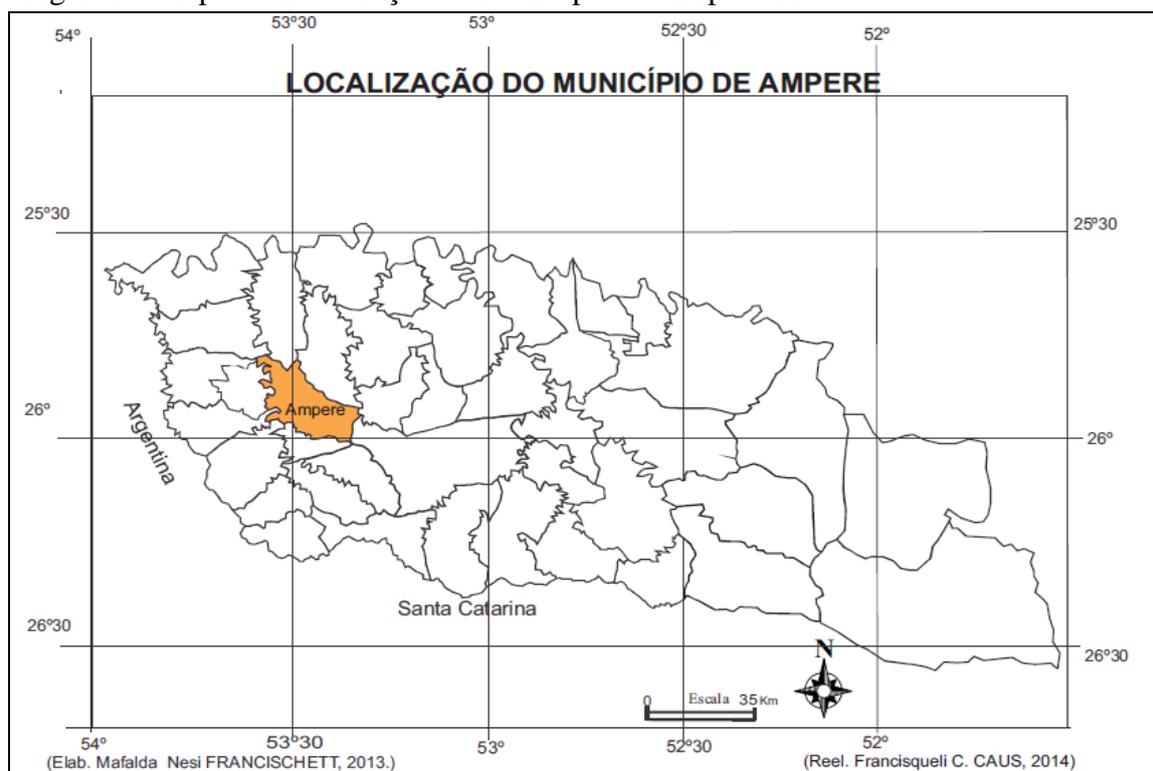
Que é um trabalho mais divertido bom de se fazer (aluno 21).

Que é algo diferente, estimula o aprendizado. Chama atenção do aluno fazendo com que ele se interesse (aluno 24).

### 7.7.3 – Colégios Estaduais Cecília Meireles e Nereu Perondi - Ampére-PR

No município de Ampére se realizou os questionários em duas escolas: Colégio Estadual Cecilia Meireles e Colégio Estadual Nereu Perondi. A aplicação dos questionários aconteceu na data de 16 de outubro de 2014, totalizando a participação de sessenta e seis alunos que frequentam as aulas do período matutino, nas respectivas escolas.

Figura10: Mapa da Localização do Município de Ampére-PR



Fonte: CAUS, F. R., 2014.

O Colégio Estadual Cecília Meireles, possui apenas o Ensino Médio. No período matutino possui duas turmas totalizando cinquenta e sete alunos. Durante a aplicação dos questionários os alunos interagiram bastante, em razão de não saberem o que se tratava Trabalho de Campo. Após a aplicação do questionário, os alunos solicitaram que lhes fosse esclarecido o que é Trabalho de Campo, chamando a atenção o comentário de uma aluna que afirmou: *“a gente pede para os professores para sair da sala, não ter aula só na sala, mas eles nem dão bola”*.

Já o Colégio Estadual Nereu Perondi, possui no período matutino uma turma com dez alunos, mas no dia da aplicação dos questionários estavam presentes na sala nove, os quais interagiram bastante. Eles não sabiam o que era Trabalho de Campo e questionaram sobre isso, por isso eles começaram a fazer outras perguntas a fim de chegar à resposta, perguntas como: *“o que você está fazendo aqui é Trabalho de Campo?”*; *“Trabalho de Campo tem a ver com estatística?”*, após a devolução dos questionários foi explicado o que é Trabalho de Campo, e alguns afirmaram que *“eu chutei e acertei”*, no final um dos alunos disse *“agora que eu sei o que é Trabalho de Campo, garanto que nunca mais ninguém vai vir me perguntar isso”*.

Estas falas, embora ingênuas, demonstram que são adolescentes com grande potencial a ser explorado, pois são inquietos e curiosos.

Na análise dos questionários do Colégio Estadual Cecília Meireles foram contabilizados que vinte e oito alunos responderam apenas alguma das três primeiras questões e dois alunos não responderam nenhuma questão. No dia da aplicação dos questionários estavam presentes nas salas de aula (entre as duas turmas) cinquenta e sete alunos, sendo que destes, onze alunos responderam somente a primeira questão; dois alunos responderam somente as questões um e dois; quatro alunos responderam somente as questões um e três e nove alunos responderam somente as questões um, dois e três. Portanto, quase metade dos questionários não foram devidamente respondido pelos alunos.

Ao questionar os alunos se já haviam realizado Trabalho de Campo durante o período de escola, quarenta e um alunos responderam que nunca participaram, enquanto que quatorze alunos, afirmaram já ter realizado Trabalho de Campo.

Quando solicitado aos alunos se sabiam a definição do que é Trabalho de Campo, vinte e sete alunos responderam certo; dois alunos relacionaram com o meio rural; um aluno disse que era preparação para o Enem e os demais alunos não responderam esta questão. É possível observar nestas respostas que embora afirmem que não fizeram Trabalho de Campo muitos deles sabem o que significa, conforme pode ser observado em algumas das respostas dos alunos:

É um trabalho extra curricular que proporciona interação com a prática, e abre portas para a pesquisa. Todos Trabalhos de Campo são elaborados com trabalho e testados com pesquisa de campo (aluno 08).

Trabalho de Campo é quando o aluno realiza um trabalho fora da sala de aula. EX: pesquisa de campo sobre determinada matéria (aluno 13).

Buscar informações fora do ambiente escolar (aluno 14).

É um trabalho de escola, onde você se distrai aprendendo (aluno 17).

Uma pesquisa sobre tal assunto. Visitar uma exposição por exemplo, em um museu de história. Sobre um assunto que você estudou anteriormente (aluno 28).

É quando o aluno é levado para um ambiente fora da sala de aula e/ou da escola para aprender na prática ou se aprofundar no conteúdo que está sendo estudado (aluno 38).

Dos alunos que participaram da pesquisa neste colégio, quando foi questionado se os Trabalhos de Campo ajudam na aprendizagem, quarenta alunos disseram que sim, dois disseram que não, e os demais participantes não responderam esta questão.

Inqueridos quanto quais disciplinas realizam Trabalho de Campo, vinte e nove alunos não responderam a pergunta. Quinze responderam que em nenhuma, dois disseram que não

lembravam, quatro disseram em biologia e em educação física, dois mencionaram matemática, artes e física e um em Geografia, química, história, português e marketing.

Quando solicitado para que relatassem alguma experiência de Trabalhos de Campo, dos cinquenta e sete alunos, apenas nove alunos responderam de acordo com o que foi solicitado. Os demais alunos: um respondeu nenhum; um disse que não queria relatar e os demais não responderam a esta pergunta.

Dentre os alunos que responderam corretamente foram extraídas algumas respostas para mostrar o entendimento que estes possuem sobre Trabalho de Campo, conforme pode ser verificado:

Catlogação de morcegos na cidade e nas matas ciliares, desenvolvimento de trabalhos físicos que ajudem a população e pesquisa de quantidade de atividade física feita no município (aluno 08).

Infelizmente só tive a oportunidade de realizar Trabalho de Campo durante a minha permanência na escola particular. Era sobre hereditariedade e sobre 3ª idade (aluno 13).

Busca de informações sobre as manifestações culturais da cidade de Ampère (aluno 14).

Para aprendermos a fazer gráficos, saímos perguntando o time que cada um torcia (aluno 17).

Quanto a questão que se solicitou para que os alunos descrevessem algum Trabalho de Campo (inclusive com as etapas), apenas onze alunos fizeram isso corretamente, um aluno disse que não sabia, e um respondeu que nenhum. Os demais alunos não responderam esta questão.

Dentre os alunos que responderam corretamente esta pergunta é possível destacar algumas respostas para evidenciar o entendimento deles:

Elaboração de projeto, testes, aplicação de questionários ou não (facultativo), objetivos alcançados e conclusão com os dados obtidos (aluno 08).

Respondendo perguntas pré definidas, colocando os resultados em gráficos e analisado dados (aluno 14).

Quando perguntamos aos alunos o que mais haviam gostado nos Trabalhos de Campo, quarenta e cinco alunos não responderam à pergunta. Os demais, cinco disseram que gostaram do conhecimento adquirido; um disse que não gostou; um gostou de sair pelas ruas; um nunca fez; dois gostaram repassar os dados e ver os resultados um disse que a experiência e um de

ajudar o meio ambiente. Dentre os alunos que responderam esta questão destacamos um: “além de um conhecimento prático a pesquisa, coisa que é pouco estudada fora do Trabalho de Campo e outros casos possíveis na escola” (aluno 08).

No Colégio Estadual Nereu Perondi, a turma do terceiro ano do Ensino Médio possui nove alunos. Destes, seis alunos responderam apenas as três primeiras questões. Na primeira questão, ao serem inqueridos se já haviam realizado Trabalho de Campo no período de escola, três alunos disseram que sim, cinco disseram que não e um não respondeu.

Foi solicitado que escrevessem o que entendiam por Trabalho de Campo, oito alunos responderam corretamente, e um não respondeu de acordo com o que perguntamos.

Dentre os alunos que responderam corretamente podemos destacar alguns em que mencionam o que é Trabalho de Campo:

São atividade fora da escola (aluno 02).

O estudo uma forma de pesquisa relacionado a algum assunto em que você tem que fazer pesquisas questionar apresentar informações sobre o assunto (aluno 05).

Aos alunos foi questionado se o Trabalho de Campo ajuda no aprendizado e todos os nove alunos responderam que sim.

Quanto as disciplinas em que realizaram Trabalho de Campo dos nove alunos, seis não responderam a esta questão. Três alunos mencionaram em química, dois a disciplina de física e um a de Geografia.

Requeridos para que citassem algum exemplo de Trabalho de Campo realizado dois alunos citaram experiências de reação química entre elementos, e os demais não responderam a esta questão.

No que diz respeito a descrição da forma como os Trabalhos de Campo são realizados apenas dois alunos responderam de acordo com os experimentos, conforme pode ser observado na fala a seguir, os demais alunos não responderam a questão: “pesquisa, experimentação e conclusão, são feitas provas e questionários” (aluno 08).

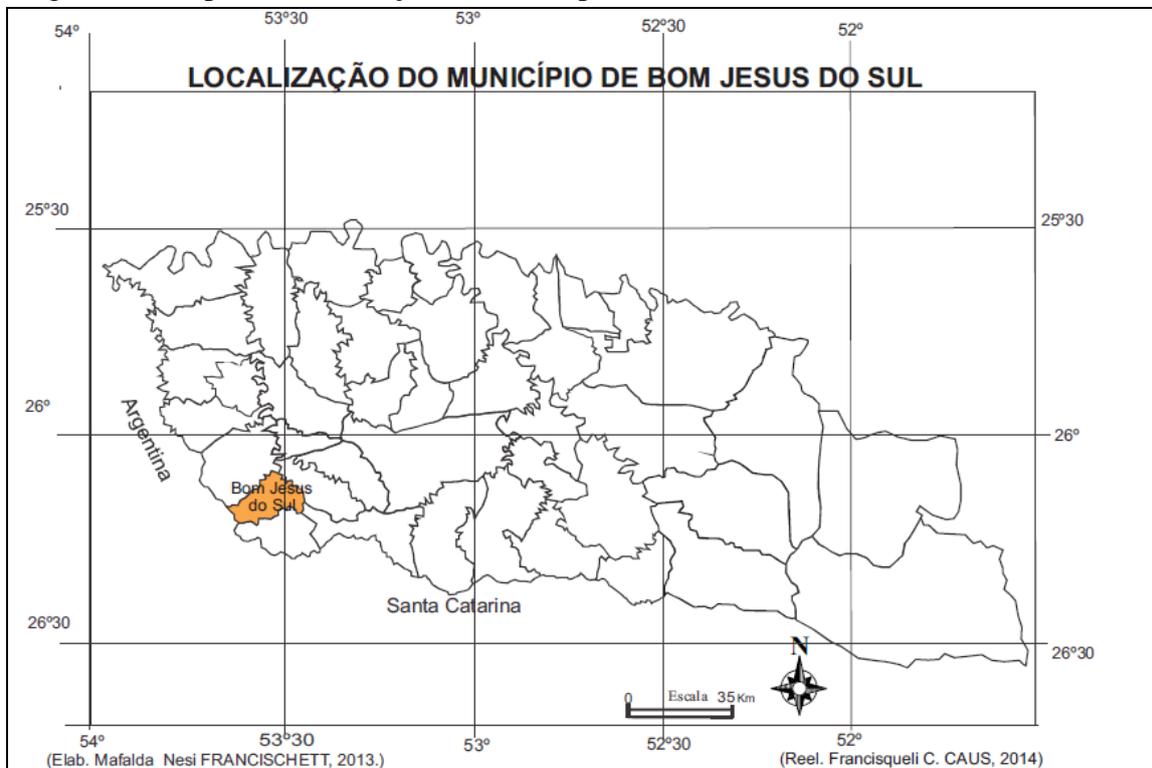
Quanto a questão que pedia o que mais haviam gostado nos Trabalhos de Campo nenhum dos alunos que participou da pesquisa nesta escola respondeu a esta pergunta.

#### 7.7.4 – Colégio Estadual Bom Jesus - Bom Jesus do Sul-PR

Em Bom Jesus do Sul, se efetivou os questionários em duas turmas do período matutino do Colégio Estadual Bom Jesus, na data de 30 de outubro de 2014. As duas turmas

somam juntas vinte e nove alunos. Durante a aplicação do questionário os alunos responderam em silêncio, sem muita interação e/ou qualquer outra forma de questionamento.

Figura 11: Mapa da Localização do Município de Bom Jesus do Sul-PR



Fonte: CAUS, F. R., 2014.

No Colégio Estadual Bom Jesus, dos vinte e nove alunos que responderam ao questionário, vinte e três disseram que nunca fizeram Trabalho de Campo, cinco alunos disseram que fizeram e um aluno não respondeu.

Aos alunos foi solicitado que dissessem o que entendiam por Trabalho de Campo apenas oito alunos responderam corretamente, conforme pode ser verificado nas respostas dos alunos:

Trabalho de Campo é um importante meio de aprendizado e a interação com a Natureza (aluno 01).

É um jeito diferente e criativo de estudar e assim os alunos aprendem melhor o conteúdo, e não fica cansativo (aluno 09).

Já os demais vinte e um alunos, desta escola que responderam aos questionários relacionaram o Trabalho de Campo com o meio rural, conforme pode ser observado em algumas falas que foram extraídas dos questionários.

Para mim é ensinar os alunos a mexer na terra, fazer atividades diversificadas(aluno 03)

Trabalho de Campo é serviços praticados no sítio, nas fazendas, etc., como exemplo fazer hortas, fazer húmus e essas coisas (aluno 05)

É fazer tarefas fora da sala de aula, ou seja mexer com a terra(aluno 07)

experiências na áreas rurais, aulas práticas com objetos naturais e animais(aluno 13)

É os trabalhos realizados na agricultura, com mão-de-obra ou mecanizados(aluno 14)

Trabalho de Campo na minha opinião é trabalhar junto com a Natureza, é exercer um serviço onde você tem uma relação com o interior(aluno 16)

Todo trabalho que se exerce na agricultura para a sua sobrevivência(aluno 22)

Tudo que envolva trabalho na roça com plantas na agricultura(aluno 24)

Trabalho de Campo ajuda muitas pessoas a ganhar seu sustento(aluno 26)

Todavia, na questão que pedia se o Trabalho de Campo ajuda no aprendizado vinte e oito alunos afirmam que os Trabalhos de Campo contribuem para a sua aprendizagem e apenas um diz que não.

Na questão que pedia para citar as disciplinas em que eram realizados Trabalhos de Campo seis alunos não responderam; doze alunos afirmaram que nunca fizeram, dois alunos mencionam a disciplina de ciências, um aluno citou Biologia, Geografia e Matemática. Tem ainda um aluno que mencionou o ensino do campo e dois alunos que citaram Agronomia.

Quando solicitados aos alunos que relatassem algum exemplo de Trabalho de Campo que haviam realizado, sete alunos não responderam; dezesseis alunos disseram nunca fizeram; cinco alunos não responderam de acordo com o solicitado e apenas um aluno respondeu certo.

Foi pedido aos alunos que relatassem como eram os Trabalhos de Campo (as etapas), treze alunos não responderam, quatorze alunos disseram que nunca fizeram e dois alunos responderam corretamente, como pode ser visto em uma fala extraída do questionário: “1º a explicação do professor sobre o assunto, 2º o Trabalho de Campo em si, 3º a apresentação dos alunos em sala de aula” (aluno 09).

Quanto a questão sobre o que mais haviam gostado nos Trabalhos de Campo, oito alunos não responderam a questão, dezesseis alunos disseram que nunca participaram de Trabalho de Campo e cinco alunos responderam de acordo com o que foi solicitado, como pode ser observado:

A cooperação entre os alunos, o empenho e a responsabilidade, algo que não acontece em sala de aula (aluno 09).

Se houvesse trabalho no campo em período de aula teria gostado mais não houve (aluno 26).

#### 7.7.5 – Colégios Estaduais Humberto de Campos e Antônio Schibel - Santo Antônio do Sudoeste-PR

No município de Santos Antônio do Sudoeste realizou-se a aplicação dos questionários no dia 30 de outubro de 2014, em duas escolas que possuem o Ensino Médio: Colégio Estadual Humberto de Campo e Colégio Estadual Antônio Schibel. No total participaram respondendo os questionários quarenta e três alunos.

Figura 12: Mapa da Localização do Município de Santo Antônio do Sudoeste-PR



Fonte: CAUS, F. R., 2014.

No Colégio Estadual Humberto de Campos, aplicou-se os questionários em duas turmas do período matutino, sendo uma delas com uma grande quantidade de alunos e a outra com um número bem menor. Possui também um aluno intercambiário da Tailândia, o qual devolveu o questionário totalmente em branco, sendo que a pedagoga informou que ele não entende o português e que este se encontra em processo de adaptação.

Na turma mais numerosa, os alunos interagiam entre eles sobre assuntos diversos, já na turma menor, responderam ao questionário totalmente em silêncio.

No Colégio Estadual Antônio Schibel, no período matutino existe apenas uma turma, sendo esta de Ensino Normal – Magistério.

Nesta escola acabou acontecendo um contratempo, pois embora tenha sido informada a existência de uma sala de terceiro ano do matutino com vinte e seis alunos, devido a falta de professores na data marcada, os alunos haviam sido dispensados. Porém, uma das pedagogas se prontificou em aplicar os questionários e nos enviar posteriormente, todavia foram recebidos apenas seis questionários respondidos desta escola, que segundo ela, foram os alunos que retornaram.

No Colégio Estadual Humberto de Campos dos trinta e sete alunos que responderam ao questionário trinta e dois alunos disseram que realizaram Trabalho de Campo e cinco alunos disseram que não.

Na questão em que se solicitou aos alunos que escrevessem sobre o entendimento do que é Trabalho de Campo, vinte e nove alunos responderam corretamente, cinco relacionaram com o meio rural, um disse que não sabia o que era e dois não responderam.

Percebe-se de acordo com as respostas dos alunos que estes possuem a definição bastante amadurecida do que é Trabalho de Campo sendo que alguns até citam exemplos:

Trabalho que consiste no aprendizado fora da sala de aula, a fim de maior abrangência do conhecimento em determinado estudo. São exemplos visitas às instituições, tratamento de esgoto, etc. (aluno 03).

Trabalho de Campo seria sair com a turma para algum Lugar determinado, em busca de conhecimento e estudo mais prático e dinâmico (aluno 04).

Trabalho de Campo se caracteriza como uma aula onde nós estudantes somos levados para fora da sala de aula, a fim de conhecer de forma prática um determinado conteúdo (aluno 06).

É compreender o conteúdo de maneira dinâmica e criativa, vendo na prática o que é falado durante as aulas em sala de aula (aluno 08).

É quando as aulas saem da teoria e vão para a prática, no caso da Geografia, seria conhecer pessoalmente as Geografias de certos locais (aluno 11).

Quanto a questão em que os alunos foram indagados se os Trabalhos de Campo ajudam na aprendizagem trinta e cinco alunos responderam que sim, e dois alunos não responderam a questão.

Solicitou-se ainda aos alunos que indicassem em quais disciplinas realizaram Trabalho de Campo, sendo que trinta e dois alunos mencionaram a disciplina de Geografia, dez a de Biologia, cinco a disciplina de Química, quatro alunos disciplina de Educação Física, três a de História, Sociologia, Ciências e Física, dois a de Matemática e inglês, um aluno a de

Artes e Português. Também se obteve dois alunos que nunca participaram e dois alunos que não responderam.

Nota-se que nesta escola foi onde mais se destacou a disciplina de Geografia, sendo que trinta e dois alunos disseram ter feito Trabalho de Campo nesta disciplina.

Pedi-se também aos alunos que relatassem algum exemplo de Trabalho de Campo que haviam realizado durante o período de escola, sendo quatro alunos não responderam, três alunos afirmaram que não realizaram; dois alunos não responderam de acordo com o solicitado e vinte e oito alunos responderam corretamente.

Dentre as respostas podemos destacar algumas que citam exemplos de Trabalhos de Campo que os alunos participaram:

No 6º ano do ensino fundamental, nossa turma visitou a estação de tratamento de esgoto e o lixão de nossa cidade para conhecermos o funcionamento destes (aluno 03).

Visita ao marco que faz a divisa entre Brasil e Argentina, e visitas a bairros de nossa cidade (aluno 05).

No início do ano nas aulas de Geografia, fomos visitar várias localidades do município, a fim de conhecer algumas características presentes na nossa cidade (aluno 06).

Fomos até um rio da cidade e observamos os problemas que nele existiam como a poluição, o lixo nas encostas, etc. (aluno 13).

Construção de uma maquete em local escolar, e as saídas para conhecer Lugares danificados por enchentes (aluno 20).

Fomos estudar uma parede e suas sedimentações e erosão pelo tempo (aluno 21).

Nossa turma, juntamente com algumas outras, foi conhecer o marco da fronteira entre Brasil e Argentina, localizado na Linha Tarumã (aluno 24).

Foi realizado uma pesquisa sobre a média de salário por família e se essa renda era decorrente de ajudas como bolsas ou resultado do seu trabalho mesmo (aluno 29).

Visita em locais que são considerados como marcos históricos dentre outros (aluno 36).

Também foi pedido aos alunos que descrevessem como realizaram os Trabalhos de Campo (com etapas e atividades), sendo que seis alunos não responderam, um aluno nunca realizou Trabalho de Campo, dois alunos não responderam de acordo com o solicitado e vinte e oito alunos responderam corretamente.

Dentre as respostas dos alunos é possível destacar quais as etapas que possuem os Trabalhos de Campo e o que é feito no retorno a sala de aula.

Primeiro é traçado o trajeto que faremos, no local realizamos anotações, e ao retornar para a sala fazemos uma conclusão do observado na visita (aluno 04).

Primeiramente há uma explanação do projeto para o aprendizado, após faz-se a visita ao local desejado e ao voltar para a sala de aula é feito um debate e realização do trabalho teórico, segundo o que é pedido pelo professor (aluno 08).

Fazer um roteiro de pesquisa. Com as questões a serem observadas, após fazer um relatório indicando o que foi visto (aluno 11).

Nos é dado tópicos os quais devem ser observados e depois fazemos apresentações e relatórios com as conclusões obtidas (aluno 17).

Primeiramente o local da visita deve ter concordância com o assunto estudado. Posteriormente a visita são realizados mais alguns esclarecimentos e é feito um relatório da visita para ser entregue (aluno 24).

Os Trabalhos de Campo seguem roteiros estabelecidos pelos professores, nos quais devem ser seguidos, ao termino é feito comparações ou debates em sala de aula (aluno 36).

Aos questionar os alunos sobre o que mais haviam gostado nos Trabalhos de Campo, cinco alunos não responderam, dois alunos nunca participaram e trinta alunos responderam corretamente.

Dentre as respostas é possível evidenciar uma série de pontos positivos levantados pelos alunos em relação aos Trabalhos de Campo,

O fato de sairmos da monotonia da sala de aula (aluno 04).

Da dinâmica diferente que funciona. Por “fugir da sala de aula”, o estudante possui uma qualidade melhor no aprendizado (aluno 06).

Da diversão coletiva da turma e do aprendizado que obtivemos de maneira mais dinâmica (aluno 08).

Sair da rotina e conhecer novos Lugares e coisas (aluno 09).

É uma forma de trabalho em que todos os alunos gostam de participar e todos prestam atenção também é uma forma de descontrair o aluno (aluno 10).

Conhecer novos Lugares ou coisas diferentes. A comprovação de que o que encontramos nos livros é real (aluno 11).

Além de conhecer melhor a cidade, saber dos problemas que ela está sofrendo (aluno 13).

A interatividade com o que estuda, sendo mais fácil de compreender (aluno 21).

O fato de ser algo diferente da rotina de sala e assim visualizando o objeto, as chances de o compreender mais são muito maiores (aluno 24).

Da variação de ambiente pois ocorre muitas coisas distintas que sem fazer na prática seria impossível entender (aluno 20).

Como no Colégio Estadual Antônio Schibel houve a participação de apenas seis alunos, trabalhou-se com os resultados destes questionários apenas. Quanto a questão em que pede se já realizaram Trabalho de Campos durante o período de escola os seis alunos dizem que sim.

Ao solicitar que definissem o que é Trabalho de Campo todos os alunos responderam corretamente, conforme pode ser destacado algumas falas:

Buscar mais informações não só na teoria, também é uma forma de comprovar ou aplicar um projeto (aluno 03).

É uma forma de pôr em prática o que se aprendeu na teoria (aluno 04).

Aplicar a teoria na prática, pesquisar junto a comunidade, vivenciar a realidade (aluno 05).

Todos os alunos que participaram da pesquisa afirmam que os Trabalhos de Campo contribuem para o aprendizado.

Quanto a questão em que foi solicitado que mencionassem as disciplinas em que realizaram Trabalho de Campo, dois alunos indicaram a disciplina de Geografia e um aluno a disciplina de Educação Física, Matemática, Ciências, Física. Teve também um aluno que citou disciplina específica do curso de Magistério, outro aluno ainda que respondeu todas as disciplinas da escola do campo, e um que respondeu nas Ciências Humanas.

Quanto a questão que solicita aos alunos que citassem os Trabalhos de Campo, cinco alunos responderam corretamente, mencionando visitas a escolas e creches, passeio no parque, pesquisas sobre nível de aprendizado, e um relacionou com o meio rural, ao mencionar trabalho realizado com animais em uma fazenda.

Ao solicitar aos alunos que relatassem as etapas do Trabalho de Campo, um aluno não respondeu, e os demais responderam de maneira satisfatória indicando que realizam trabalhos em grupo, debates e conversas sobre o tema.

Questionados se haviam gostado dos Trabalhos de Campos os alunos mencionam a aprendizagem, a dinâmica da atividade, etc., conforme pode ser observado nas falas:

Sim, porque o conhecimento é vasto, porque é um trabalho mais na prática (aluno 01).

Melhor assimilação do conteúdo (aluno 02).

#### 7.7.6 – Colégio Agrícola - Francisco Beltrão-PR

No município de Francisco Beltrão foram aplicados os questionários no Colégio Agrícola, que tem como foco a formação além do Ensino Médio, o Técnico Agrícola. Obteve-se a participação de sessenta e quatro alunos, que estão distribuídos em duas turmas. A aplicação dos questionários aconteceu na data de 15 de outubro de 2014.

Figura 13: Mapa da Localização do Município de Francisco Beltrão-PR



Fonte: CAUS, F. R., 2014.

No colégio Agrícola de Francisco Beltrão contabilizou-se com a participação de sessenta e quatro alunos, os quais todos afirmaram ter realizado Trabalho de Campo.

Quando responderam a questão que pedia o que é Trabalho de Campo, cinquenta e um alunos o fizeram corretamente, doze alunos relacionaram com o meio rural e um aluno não respondeu de acordo com o solicitado.

Nota-se que uma grande maioria dos alunos sabe que é Trabalho de Campo, com uma visão bem clara e objetiva, conforme pode ser observado em algumas falas que extraímos dos questionários que os alunos responderam.

Trabalho de Campo é a aplicação dos conhecimentos adquiridos dentro da sala de aula, na sociedade, na comunidade em geral (aluno 01).

O Trabalho de Campo seria uma prática desenvolvido com o objetivo de podermos aplicar os nossos conhecimentos adquiridos na teoria na prática com melhor conhecimento possível (aluno 02).

Trabalho de Campo é quando os alunos fazem em prática o que aprenderam na teoria ou também quando é feito experimentos e pesquisas reais (aluno 04).

É a forma de colocar em prática os conteúdos aprendidos em sala de aula (aluno 06).

É aonde o aluno tem a parte teórica daquela disciplina e logo após ele coloca em prática o que ele aprendeu na sala de aula (aluno 08).

Na questão em que foi solicitado se o Trabalho de Campo contribuía para o processo de aprendizagem, constatou-se que todos os sessenta e quatro alunos que participaram da pesquisa disseram que sim.

Ao questionar em quais disciplinas haviam realizado Trabalho de Campo sessenta e dois alunos apontaram diversas disciplinas técnicas, tendo em vista que o colégio forma técnicos agrícolas e a área técnica demanda de muita atividade prática por isso também que eles tem um bom entendimento do que é Trabalho de Campo.

Quanto as disciplinas do Ensino Médio, dezoito alunos mencionaram os Trabalhos de Campo realizados em Geografia, quatorze em química e dez em matemática. Alguns alunos ainda citaram Trabalhos de Campo realizados em Filosofia (um aluno); Sociologia (três alunos); Português (três alunos); Artes (seis alunos); Física (cinco alunos) e Educação Física (um aluno).

Solicitou-se aos alunos que citassem alguns Trabalhos de Campo que haviam realizado, no entanto a grande ênfase dos alunos desta escola está concentrada nas disciplinas técnicas, até mesmo em razão da quantidade de atividade que são realizadas, sendo que sessenta e dois alunos descreveram atividades realizadas na área técnica, conforme pode ser observados em algumas falas de alunos.

O Trabalho de Campo realizado foi durante o estágio onde nesse período nós passamos alguns conhecimentos aos produtores e recebemos conhecimentos deles (aluno 01).

Durante as aulas práticas a prática mais realizada é a capina (aluno 16).

Quanto as disciplinas do Ensino Médio, foram registrados três alunos que relataram atividades desenvolvidas em Geografia, dois alunos mencionaram atividade de geometria em Matemática e um aluno que citou experiência sobre ionização.

Também três alunos citaram atividades de laboratório, mas não especificaram o tipo de atividade, portanto não temos como dizer se tratam de disciplinas básicas ou de disciplinas técnicas.

Quando solicitado para que descrevessem a forma como eram realizados os Trabalhos de Campo, cinquenta e nove alunos descreveram de maneira correta, e dois alunos não responderam ao questionário e dois alunos não responderam de acordo com o solicitado.

Como pode ser observado nas falas dos alunos existe toda a sistemática de planejamento e execução dos Trabalhos de Campo, e que o relatório é a atividade mais cobrada para a finalização do assunto.

Trabalho de Campo se inicia na identificação da área, no trabalho realmente exercido e após a volta para a sala é explanado os resultados obtidos com toda a sala (aluno 01).

O Trabalho de Campo costuma ser feito com algum(s) professores orientando os alunos, sempre com uma explicação na sala de aula antes mesmo do trabalho ser realizado na prática. Depois da prática os professores pedem um relatório (aluno 02).

Primeiramente, recebemos a orientação dos professores fazendo planejamento e formulando ideias, para após serem postas em prática (aluno 10).

Primeiramente é vista a parte teórica em todas as disciplinas citadas, após temos a prática, conforme o assunto deve ser realizado relatório (aluno 36).

São realizados várias atividades como, por exemplo, questionários, inventários e na mão-de-obra e quando voltado em sala é apresentado a todos como foi e discutido os pontos positivos e o aprendizado adquirido (aluno 48).

Também foi requerido aos alunos que expressassem o que mais haviam gostados nos Trabalhos de Campo, sendo que vinte e oito alunos responderam que foi o aprendizado, inclusive teve um aluno que citou o Trabalho de Campo que realizaram para Vila Velha para conhecer rochas e vinte e três alunos afirmaram que foi da área técnica, conforme pode ser observados nas falas:

O que mais gostei foi poder ter contato com as pessoas, ver as principais dificuldades que elas encontram no dia-a-dia (aluno 01).

De poder falar para outros alunos na apresentação, o que pude aprender e absorver de algo (aluno 04).

Que as vezes a teoria não traz a realidade e com o trabalho no campo você vê a realidade não fica na imaginação e aproveita melhor o aprendizado (aluno 30).

Com o trabalho no campo fica mais fácil de entender o conteúdo explanado (aluno 34).

Além de mudar a rotina de sempre na sala, amplia os conhecimentos de forma interativa (aluno 36).

Que aprendemos mais nos Trabalhos de Campo do que na sala de aula (aluno 37).

A diferença existente entre a teoria e a prática (aluno 50).

Diante da análise das respostas dos questionários dos alunos que frequentam o terceiro ano do Ensino Médio, nota-se que as particularidades de cada escola influenciam na adoção ou não da metodologia do Trabalho de Campo, como já foi evidenciado pelos professores. Portanto, existem escolas onde a maioria dos alunos sabem o que é Trabalho de Campo; registra-se escolas em que apenas uma parcela dos alunos sabe o que é Trabalho de Campo e existem escolas em que os alunos desconhecem a metodologia. Da mesma forma, como se registrou escolas nas quais uma parcela significativa dos alunos já participaram de Trabalhos de campos enquanto que em outras poucos alunos afirmam ter realizado Trabalhos de Campo, conforme pode ser observado na tabela 07.

Tabela 07: Panorama geral dos Trabalhos de Campo a partir dos alunos do 3º ano do Ensino Médio

Relação de Escolas	Nº. de alunos	Realizou trabalho de campo?			Definição de trabalho de campo				Alunos que citaram trabalho de campo em Geografia
		Sim	Não	N/R*	Sabe	Relacionou com meio rural	N/R*	Outra resposta	
C.E. Barão do Rio Branco	54	24	25	05	18	20	14	02	14 = (26%)
C.E. Bom Jesus	29	05	23	01	08	21	-	-	01 = (3,5%)
C.E. Nereu Perondi	09	03	05	01	08	-	-	01	01 = (11%)
C.E. Cecília Meireles	57	14	41	02	27	02	27	01	01 = (1.7%)
Colégio Agrícola	64	64	-	-	51	12	-	01	18 = (28%)
C. E. São Cristóvão	25	19	06	-	23	02	-	-	06 = (24%)
C.E. Humberto de Campos	37	32	05	-	29	05	02	01	32 = (84%)
C. E. Antônio Schibel	06	06	-	-	06	-	-	-	02 = (33%)
*N/R: Não Respondeu									

Fonte: CAUS, F. R., 2014.

A adoção do Trabalho de Campo enquanto metodologia de ensino subordina-se a aspectos particulares de cada escola, das condições da direção e equipe pedagógica, dos demais professores e até mesmo dos próprios alunos, tendo em vista que sempre que se retira os alunos da sala de aula, estes estão de alguma forma, expostos ao perigo e a responsabilidade recai sobre o professor.

Por isso, fica difícil somar os resultados e compor médias, avaliando-se que o ideal é realizar uma análise de caso a caso, identificando o perfil que cada escola possui através dos seus alunos, assim como de seus professores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que no cerne do que seja o Estudo do Meio, encontra-se o princípio metodológico inerente a estruturação científica da Geografia que é a observação *in loco* dos lugares. Neste sentido, o Trabalho de Campo tem que existir no ensino de Geografia enquanto metodologia que facilite a compreensão dos diversos conceitos geográficos que são encontrados na realidade vivenciada pelos alunos. Desta forma, com os Trabalhos de Campo os alunos têm a oportunidade de verificar o conteúdo teórico abordado pelo professor e o constante no Livro Didático de modo mais concreto e significativo para sua vida. .

Verifica-se que no espaço local há a coexistência de elementos que compõe a Paisagem que são acumulados pelo tempo. Portanto, nos Trabalhos de Campo é importante despertar no aluno o olhar atento para esses elementos, que não são somente locais, mas que estão presentes em diversas partes do mundo fazendo parte da rotina das pessoas, e que ao mesmo tempo, são elementos característicos de seus lugares. Isso ajuda a demonstrar para o aluno que a Paisagem de um determinado lugar é o resultado de uma combinação de tempos e construções culturais e econômicas que se fazem presentes na atualidade, mas que ao mesmo tempo está repleta de influências e processos diretos de abrangência regional e global constituídos ao longo da história. Evidencia-se dessa forma, o caráter multiescalar do Trabalho de Campo e a importância de seu uso nos conceitos de paisagem e lugar.

Destaca-se ainda, que o uso da metodologia do Trabalho de Campo acompanha a Geografia desde o início de sua elaboração. No entanto, por mais que se tenha avançado nas técnicas de estudo, ainda não se pode dispensar o uso da observação *in loco*. Porém esta metodologia não se sustenta sozinha, ela encontra-se fundamentada pela teoria e pelo conteúdo.

Embora, seja evidente que a metodologia do Trabalho de Campo contribui para o ensino de Geografia, o uso desta durante as aulas depende do professor, do sujeito, daquilo que para ele é importante e contribui para o aprendizado no seu ponto de vista. O professor é a variável mais importante nesta equação, ou seja, cabe a ele planejar e executar as aulas correspondentes a sua disciplina. Em virtude disso, depende do que cada professor considera importante e essencial para que o aprendizado dos alunos ocorra de maneira satisfatória, tanto no Ensino Fundamental e Médio, assim como no Ensino Superior.

De todas estas etapas buscou-se ao final apresentar a importância que os Trabalhos de Campo possuem para a formação do conhecimento Geográfico nos diversos níveis de ensino.

Partindo da pesquisa realizada é possível afirmar que na análise dos questionários dos alunos do quarto ano da graduação da UNIOESTE, constatou-se um bom entendimento quanto a definição do que é Trabalho de Campo, sendo que apenas um aluno apresentou resposta um pouco confusa. Além disso, é formidável a ênfase que os alunos dão em suas respostas ressaltando a importância desta atividade para o aprendizado, bem como o cuidado com as questões que envolvem o planejamento e as etapas de realização do mesmo.

Também é importante ressaltar que todos os alunos afirmam que as atividades de Trabalho de Campo tiveram grande importância para sua formação acadêmica, e que da mesma forma ela pode contribuir para o aprendizado dos alunos no Ensino Fundamental e Médio no qual o nível de compreensão da abstração é ainda menor.

Verifica-se que dentre os alunos do quarto ano de Geografia da Licenciatura foi observado uma significativa diferença nas respostas, em que aparecem alunos que afirmam ter realizado dez Trabalhos de Campo durante a graduação e outros que não realizaram nenhum. Portanto esse já é um indicativo do reflexo diferenciado que apresentaram posteriormente como professor. No entanto, esta ausência na participação pode estar relacionada a várias motivações sobre as quais o aluno tem pouco ou nenhum controle. A falta de dispensa no trabalho, além de fatores vinculados a ordem econômica, pelo fato dos alunos precisarem arcar com as despesas das viagens, foram algumas das justificativas apresentadas pelos alunos da Licenciatura para a não participação em todos os Trabalhos de Campo oportunizados.

Nota-se que o licenciando que nunca participou de Trabalho de Campo não relatou sentir falta desta prática metodológica, como também não conseguiu exprimir quais seriam os benefícios desta atividade, o que leva a acreditar que o fato de não ter experienciado a realização de Trabalho de Campo durante sua formação, poderá comprometer o seu desejo em aderir a esta prática como futuro professor. Conforme observou-se nas respostas dos questionários dos professores da rede de ensino, uma vez que aqueles que afirmaram nunca ter realizado Trabalho de Campo como alunos, também não realizam como professor no desenvolvimento de suas aulas.

Quanto aos Trabalhos de Campo que os licenciandos participaram durante a graduação, nota-se como é explorado o local, valorizando estudos na própria cidade de Francisco Beltrão ou então em locais próximos de fácil deslocamento e acesso. Também se destacam atividades desenvolvidas dentro do Estado do Paraná. Um aspecto que foi possível observar é que geralmente as atividades que os licenciandos participam durante a graduação servem de exemplo para realizarem como professor.

Dentre os alunos que afirmam ter realizado Trabalho de Campo durante o Ensino Fundamental e Médio percebe-se que estes apresentavam caráter muito mais turístico do que didático.

Porém os alunos, na sua grande maioria, considera viável a realização de Trabalho de Campo com os alunos de Ensino Fundamental e Médio em virtude do seu potencial no auxílio da aprendizagem dos alunos, no entanto sempre lembrando das dificuldades que enfrentam para poder realizar a atividade.

No que tange a participação dos professores de Geografia da Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná contabilizou-se a participação respondendo aos questionários no total, quarenta e um, que corresponde a 24% dos professores que atuam na disciplina de Geografia o NRE de Francisco Beltrão. Todavia, isso já se caracteriza como um primeiro resultado quanto a questão do envolvimento dos professores com esse tipo de atividade com finalidade de pesquisa acadêmica. O motivo real é desconhecido, já que os procedimentos adotados para a distribuição dos questionários objetivavam que os mesmos chegassem a todas as escolas pesquisadas, todavia o motivo de não retornarem é desconhecido, podendo ser falta de tempo do professor; medo da exposição dos resultados; ou talvez até nem tenham recebido em mãos os questionários; ou então a falta de interesse em participar de pesquisas acadêmicas.

A grande maioria dos professores possuem formação específica dentro da Geografia, com algumas exceções apenas de professores que atuam em Geografia mas que tem formação em História ou Estudos Sociais.

Deste total, vinte e seis (63,4%) professores tiveram sua formação acadêmica em Francisco Beltrão (UNIOESTE ou FACIBEL) o que demonstra que a maioria dos professores que lecionam no NRE de Francisco Beltrão, são oriundos da região.

Outro aspecto importante observado nas respostas dos professores nos questionários, bem como nas entrevistas e inclusive como pode ser verificado nas entrevistas com os professores da UNIOESTE e da USP, a questão da valorização dos Trabalhos de Campo está bastante vinculada a formação acadêmica, visto que professores que realizam Trabalho de Campo foram alunos que também tiveram esta atividade.

Os professores apontam predominantemente que os Trabalhos de Campo são realizados por influência da formação durante a graduação e para estabelecer a integração entre a teoria e prática. Diante disso, pode-se associar a realização de Trabalho de Campo pelos professores as experiências vivenciadas por estes durante diversas fases da sua vida e da formação, tanto no Ensino Fundamental e Médio quanto durante a graduação, pós-graduação e formação continuada. Já o Livro Didático não aparece com muita frequência, o que

demonstra não ser um material que apresente grandes influências para o professor realizar Trabalho de Campo.

Quanto aos contratos de trabalho nota-se que entre os PSS existem mais professores em início de carreira, ou seja, com menos de dez anos de magistério. Já dentre os professores QPM acontece o inverso, a maioria dos professores possuem mais de dez anos de carreira, e em ambas as situações constatou-se que tem professores que realizam Trabalho de Campo e outros que não realizam.

No que se refere a carga horária estes professores possuem em torno de quarenta horas semanais, salvo alguns casos que possuem menos de quarenta e algumas exceções que possuem menos de vinte.

Mesmo assim verificou-se que entre os professores que participaram da pesquisa permanece um predomínio de professores QPM. Dos quarenta e um professores que participaram menos de 20% possuem PDE, mais precisamente falando são sete professores, sendo que destes três não realizam Trabalho de Campo e quatro afirmam realizar. Diante disso, observa-se também que o PDE não se caracteriza como um elemento diferenciado quanto ao uso desta metodologia.

No entanto, ressalta-se que para o professor conseguir executar uma aula de Trabalho de Campo além de demandar muito trabalho para preparar, também precisa superar uma série de barreiras burocráticas, o que acarreta muitas vezes em desmotivação para o professor e faz com que desista de realizar este tipo de aula.

Cabe ressaltar que os professores que não realizam Trabalho de Campo apresentam como justificativa os mesmos problemas que apresentam os professores que realizam Trabalho de Campo, ou seja, o que para alguns é dificuldade para outros se torna impedimento.

Por sua vez, os professores que não realizam Trabalho de Campo justificam que para estabelecer a relação entre teoria e prática fazem uso de recursos tecnológicos, a fim de exemplificar o conteúdo ora estudado.

Registra-se que dentre os professores que realizam Trabalho de Campo há predomínio de professores QPM e que, a grande maioria, possui entre vinte e quarenta horas semanais.

Recorrentemente percebe-se que para a realização de Trabalhos de Campo os professores primeiramente trabalham com os alunos os elementos teóricos como introdução e preparação para a saída a campo, neste caso, o Trabalho de Campo é realizado de acordo com o conteúdo, considerando que nem todos os conteúdos permitem e/ou tem condição de realizar tal atividade. No entanto, permanece vago em que condição o conteúdo permite,

porque em vários momentos os professores ressaltaram isso, mas em nenhum momento demonstraram de que forma ele permite.

Embora os professores ressaltem as dificuldades para realizar esta atividade, no entanto destacam o potencial que possui esta metodologia no estímulo a aprendizagem e envolvimento dos alunos na aula.

Verifica-se que uma das principais dificuldades relatadas frequentemente pelos professores está relacionada ao deslocamento. Observa-se que alguns professores registram a realização de Trabalho de Campo perfazendo distâncias com cerca de 1000 km. Nesta informação pode-se vincular que esta atividade seja um exemplo de Trabalho de Campo que o professor realizou como aluno provavelmente durante a graduação e que devido a importância para sua formação repetiu com os alunos, mas é claro que devido ao nível em que se encontram as dificuldades são ainda maiores. Mas ressalta-se que visitas próximas a escola, dentro do próprio município a visibilidade de realização é bem maior.

Quanto a entrevista com os professores da rede estadual de ensino, diante daqueles que foi possível identificar através dos questionários, entramos em contato com dezenove professores de um total de quarenta e um. Destes dezenove obtivemos no final um retorno de oito professores que responderam a pesquisa.

Os professores apontam também que além da disciplina possuir carga horária semanal pequena (2 ou 3 aulas) na maioria das vezes são separadas, fazendo com que dificulte ainda mais o trabalho do professor, principalmente quando planeja fazer uma atividade que demanda mais tempo, como o Trabalho de Campo.

Todos os professores também concordam que a preparação de Trabalho de Campo envolve muito mais tempo. Assim como também demanda de mais trabalho e atenção durante a sua execução.

O trabalho interdisciplinar também é uma boa alternativa e faz com que os alunos aprendam as disciplinas de maneira integrada. No entanto, planejar um trabalho dessa natureza de maneira interdisciplinar é ainda mais complicado, pois no desenvolvimento da atividade precisa atender o objetivo de todas as disciplinas envolvidas.

Alguns professores ressaltam que ajudaria no desenvolvimento se no início do ano planejassem conjuntamente este tipo de atividade até mesmo para ter os horários das aulas adequadas para saírem juntos, proporcionando aos alunos a possibilidade da aprendizagem acontecer de forma interdisciplinar.

A Professora da USP (na entrevista) ressalta que a escola possui no seu interior amarras que dificultam e até impedem que o professor desenvolva Trabalho de Campo.

Vários destes professores afirmam também que com o tempo a carreira deles foi sofrendo desestímulo.

Contribuindo com os problemas que o professor já tem na escola e no preparo de Trabalho de Campo soma-se a indisciplina de alunos que acabam fazendo com que o professor de fato desista de fazer Trabalho de Campo, mas é claro que não são todos os alunos que apresentam esse tipo de comportamento, no entanto todos acabam sendo penalizados.

Quanto ao Livro Didático e o PPP alguns professores dizem que influência na realização dos Trabalhos de Campo outros afirmam que não. Portanto isso varia de escola para escola e também de cada autor de coleção dos livros didáticos.

Durante a execução da pesquisa foi possível averiguar as escolas são diferentes entre si, este aspecto foi possível identificar tanto nas respostas dos professores, bem como nas dos alunos também.

Buscou-se por meio de variáveis a organização de uma tendência que justificasse a maior adesão da metodologia do Trabalho de Campo por parte de uma parcela de professores, entretanto, verificou-se que tal identificação é complexa e está vinculada a configuração destes docentes durante a construção de sua carreira.

A partir das reflexões realizadas por estes estudiosos das características da formação e desenvolvimento da carreira docente, considerou-se não mais buscar padrões em fatores de grande determinação (ou seja, verificar se o professor é QPM, se tem PDE, se possui carga horária semanal alta...), mas buscar a compreensão da adoção da metodologia do Trabalho de Campo partindo da análise de cada sujeito.

Ao valorizar aspectos de sua individualidade, tenta-se ao máximo elucidar quais destas características facilitam ou propiciam a adoção do Trabalho de Campo como prática metodológica frequente destes professores. Por isso realizou-se a opção pelas entrevistas com os professores que indicaram realizar o Trabalho de Campo.

A análise dos dados sugere a existência de grande vínculo entre o processo de formação e a adoção das metodologias adotadas na carreira profissional. Portanto, a partir dessas evidências podemos dizer que isso pode ser um reflexo advindo da sua formação.

Em razão disso é que se ressalta que na mesma proporção em que os alunos que já estão em fase de conclusão da graduação afirmaram a importância da realização de Trabalhos de Campo para sua aprendizagem e/ou formação, também os alunos que ainda se encontram no Ensino Fundamental e Médio poderão receber contribuições desta metodologia para a compreensão de conceitos e ou conteúdos abstratos que a disciplina de Geografia encerra. Ressalta-se que neste grupo de análise constituído por quarenta e um professores, sete

professores que possuem PDE, e três não realizam Trabalho de Campo. O que refuta a hipótese de que a qualificação é facilitador para adoção do Trabalho de Campo, ao menos no que tange a qualificação por meio do PDE. No entanto, os elementos agregados durante a formação acadêmica mostram-se como influenciador na atuação docente.

Nota-se que os professores que não fazem Trabalho de Campo justificam os mesmos problemas que os que realizam também apresentaram, que estão relacionados a falta de transporte, a falta de tempo para preparo (principalmente pela quantidade reduzida de horas atividade), ao número reduzido de aulas, a indisciplina e a responsabilidade que estes assumem para poder retirar os alunos da sala de aula.

Quanto maior a distância a ser percorrida, percebe-se que diminui a frequência também, visto que estes são problemas normais que estão presentes quando se propõe atividades deste porte. No entanto, as atividades próximas poderiam ser realizadas rotineiramente.

Na pesquisa com os alunos contou-se com a participação de duzentos e oitenta e um alunos. Foram visitados oito escolas em seis municípios, e após a análise das referidas respostas constatou-se que em cada escola os alunos possuem um perfil diferente.

Quanto a compreensão do que é Trabalho de Campo, em algumas turmas quase todos os alunos não sabiam, outras em uma parte sabiam, outras não sabiam. Também houve escolas nas quais quase todos os alunos responderam corretamente, demonstrando efetivamente saber o que é Trabalho de Campo, que se supõe estar relacionado com a própria prática. Por esta razão tratou-se os resultados separadamente de acordo com cada escola, preservando as particularidades que foram identificadas.

Embora todas as escolas em que se aplicou os questionários aos alunos, são escolas em que os professores de Geografia afirmam realizar Trabalho de Campo com os alunos, isto não ficou totalmente confirmado, haja visto que houve destaque na realização de Trabalhos de Campo em apenas duas escolas: Colégio Agrícola e Colégio Estadual Humberto de Campos.

Também obteve-se bom entendimento dos alunos do Colégio Estadual São Cristóvão, os quais apresentaram resultados de Trabalhos de Campo realizados na disciplina de Biologia, no entanto a disciplina de Geografia foi pouco mencionada por estes alunos.

Desta forma, nota-se que cada professor, cada escola e cada grupo de alunos possuem suas particularidades, embora os professores tenham afirmado realizar Trabalhos de Campo com seus alunos, isso não apareceu em todas as escolas. Diante dessa divergência de informações, há algo mal entendido na realização destes Trabalhos de Campo.

Pode-se observar que muitos dos alunos quando dizem que não fizeram Trabalhos de Campo, não sabem dizer o que é esta atividade e também não citam exemplo de atividades realizadas.

No entanto, nas escolas em que os alunos afirmam que já fizeram Trabalhos de Campo, estes sabem definir o significado da atividade, citam exemplos de campos e os trabalhos realizados com esta atividade, bem como em que disciplina isso aconteceu.

Nota-se também a repetição que acontece de trabalhos realizados pelos alunos dentro das turmas, no entanto tais menções repetidas são esporádicas, o que demonstra que embora os professores realizem Trabalhos de Campo, esses não são frequentes.

Interessante os resultados referentes à pergunta aos alunos se os Trabalhos de Campo contribuem para o aprendizado, pois até aqueles que responderam equivocadamente o que é Trabalho de Campo e aqueles que disseram que não sabiam o que é Trabalho de Campo afirmam que ele ajuda no aprendizado.

Conclui-se que as questões vinculadas a adesão à metodologia de Trabalho de Campo vão para além das condições de carga horária e tempo de carreira docente, estas correspondem a aspectos complexos que parecem ser mais diretamente influenciados por características de formação acadêmica e com o desejo de desafiar a estrutura escolar, por vezes altamente paralisante, em prol de mediar um conhecimento geográfico que possua significado para seus alunos.

Através da presente pesquisa pode-se verificar que os alunos quando participam de Trabalhos de Campo, mostram-se empolgados com tal atividade e relatam elementos que para eles são importantes e que podem ser explorados pelos professores. O aprendizado que esta metodologia possibilita é notória como pode ser observado no decorrer da investigação.

Desta forma, fica como sugestão para todos os professores que atuam na disciplina de Geografia (e nas demais disciplinas também), para ter um olhar atento sobre a utilização desta metodologia, e explorá-la sempre que for possível. Cabe destacar que para realizar Trabalhos de Campo, não necessariamente seja preciso percorrer longas distâncias. O pátio da escola e o seu entorno possuem uma riqueza de elementos em sua Paisagem que podem ser amplamente explorado por professores e alunos e render como uma boa fonte de informação e material a ser analisado. Cabe ao professor estar aberto à esta metodologia de ensino e instigar o seu aluno a participar e aprender por meio dela.

## REFERÊNCIAS

ALENTAJANO, Paulo e ROCHA-LEÃO, Otávio. Trabalho de Campo: uma ferramenta essencial para os geógrafos ou um instrumento banalizado? In: **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n.84, p.51-67, 2006.

ALVES, Rubem. **Filosofia da ciência**: introdução ao jogo e suas regras. São Paulo: Brasiliense, 1981.

ALVES, Vicente Eudes Lemos. A obra de Humboldt e sua provável influência sobre a antropologia de Franz Boas. In: **GEOUSP – Espaço e Tempo**, São Paulo, n.18, p.67-79, 2005.

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. **A implantação oficial da pedagogia histórico-crítica na rede do estado do Paraná (1983-1994)**: Legislação, resistência e contradições. 2007. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) UNICAMP – Campinas-SP, 2007.

BAUAB, Fabricio Pedroso. **O organicismo da natureza dos quadros: um estudo sobre os principais vínculos teóricos que alicerçam os Quadros da Natureza, de A. von Humboldt**. 2001. 305f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – UNESP/Campus de Presidente Prudente, 2001.

\_\_\_\_\_. A experiência da América e o declínio do saber geográfico medieval. In: **Revista Formação**, São Paulo, v.1, n.16, p.03-16, 2009.

BERTRAND, Georges. Paisagem e geografia física global. Esboço metodológico. In: **R. RAÍGA**, Curitiba, n. 8, p.141-152, 2004. Editora UFPR.

BRASIL. **Decreto n.º 12.417, de 12 de maio de 1943**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-12417-12-maio-1943-450906-publicacaooriginal-1-pe.html>> acesso em 28/05/2014.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Brasília, 1996. Disponível em: <[http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb\\_5ed.pdf](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf)> acesso em 01/06/2014.

BRAUN, Ani Maria Swarowky. Rompendo os muros da sala de aula: o trabalho de campo na aprendizagem de geografia. In: **Ágora**, Santa Cruz do Sul, v.13, n.1, p.250-272, jan./jun. 2007.

CARVALHO, Delgado de. A excursão geográfica. In: **Revista Brasileira de Geografia**, ano III, n.4, out./dez. 1941.

CARLOS, Ani Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Labur Edições, 2007.

CAVALCANTI, Agostinho Paula Brito. Abordagem metodológica do trabalho de campo como prática pedagógica em Geografia. In: **Geografia Ensino & Pesquisa**, v.15, n.2, maio./ago. 2011.

CAVACALCANTI, Agostinho P. B.; VIADANA, Adler G.. Fundamentos históricos da geografia: contribuições do pensamento filosófico na Grécia antiga. In: GODOY, Paulo Teixeira de (org.). **História do pensamento geográfico e epistemologia em geografia**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2010, p.11-34.

CHRISTOFOLETTI, Antônio. **Perspectivas da Geografia**. 2.ed. São Paulo: Difel, 1985.

CIDADE, Lucia Cony Faria. Visões de mundo, visões de natureza e formação de paradigmas geográficos. IN: **Terra Livre**. São Paulo: AGB. n. 17, p.99-118, 2º semestre, 2001.

COMPIANI, Mauricio. O lugar e as escalas e suas dimensões horizontal e vertical nos trabalhos práticos: implicações para o ensino de ciência e educação ambiental. In: **Ciência & Educação**, v.13, n.º1, p.29-45, 2007.

CORDEIRO, Joel Maciel Pereira; OLIVEIRA, Aldo Gonçalves de. A aula de campo em geografia e suas contribuições para o progresso de ensino-aprendizagem na escola. In: **Revista Geografia**(Londrina), v.20, n.2, p.99-114, maio/ago. 2011.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Região e Organização espacial**. 8.ed. São Paulo: Ática, 2007.

\_\_\_\_\_. Espaço: um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1995, p.15-47.

DAVID, Cesar de. Trabalho de campo: limites e contribuições para a pesquisa geográfica. In: **Geo UERJ: Revista do Departamento de Geografia**. n.11, p. 19-24, 1º semestre/2002.

DLUGOSZ, Fernando Luís [et al]. Uso do levantamento aéreo expedito convencional e digital para o monitoramento da cobertura florestal do Paraná: estado da arte e potencialidades. In: **Pesquisa Florestal Brasileira**, Colombo, v.30, n.63, p.245-252, ago./out. 2010.

DULLEY, Richard Domingues. Noção de natureza, ambiente, meio ambiente, recursos ambientais e recursos naturais. In: **Revista Agricultura em São Paulo**, São Paulo, v. 51, n.2, p.15-26, jul./dez. 2004.

FERREIRA, Vanderlei de Oliveira. A abordagem da paisagem no âmbito dos estudos ambientais integrados. In: **Geo Textos**, v.6, n.2, dez/2010, 187-208.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2008, p.69-90.

\_\_\_\_\_. **A produtividade da escola improdutivo**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GAMBOA, Silvio A S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2008, p.91-115.

GATTI JÚNIOR, Décio. Livros didáticos, saberes disciplinares e cultura escolar: primeiras aproximações. In: **História da Educação**. ASPHE/FaF/UHPel, Pelotas, set. 1997, p. 29-50.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, I.Z. **1957**: a revolta dos posseiros. Curitiba: Criar, 1986.

GOMES, Paulo César da Costa. **Geografia e Modernidade**.10.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

GOODSON, Ivor. “Dar voz ao Professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional”. In: NÓVOA, Antônio. **Vidas de Professores**. Porto-Portugal: Porto Editora, 2007, p. 63-78.

HELPERICH, Gerard. **O Cosmos de Humboldt**: Alexander von Humboldt e a viagem à América Latina que mudou a forma como vemos o mundo. Tradução de Adalgisa Campos da Silva. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

HENRIQUE, Wendel. Apontamentos para uma leitura epistemológica e geográfica de ideias de natureza. In: **Percursos**: Sociedade e Cultura, n.8, p. 9-29, 2008.

\_\_\_\_\_. Proposta de periodização das relações sociedade-natureza: uma abordagem geográfica de ideias, conceitos e representação. In: **Terra Livre Goiânia**. ano 21, v.1, n. 24, p. 151-175. Jan-jun/2005.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. **Vidas de Professores**. Porto-Portugal: Porto Editora, 2007, p.31-61

HUMBOLDT, Alexander von. **Quadros da Natureza**. Tradução de Assis de Carvalho. São Paulo: W.M. Jackson, 1952. 1.v.

\_\_\_\_\_. **Quadros da Natureza**. Tradução de Assis de Carvalho. São Paulo: W.M. Jackson, 1953. 2.v.

IPARDES. **Leituras Regionais**: Mesorregião Geográfica Paranaense. Curitiba-PR: IPARDES: BRDE, 2004.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 4.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

KAISER, Bernard. O geógrafo e a pesquisa de campo. In: **Boletim Paulista de Geografia**. São Paulo, n.º84, p.93-104, 2006.

KIMBLE, George. **A geografia na Idade Média**. Tradução Márcia Siqueira de Carvalho. 2.ed. Londrina: Eduel, São Paulo: Imprensa Oficial do estado de São Paulo, 2005.

KOHLHEPP, Gerd. Descobertas científicas da Expedição de Alexander von Humboldt na América Espanhola (1799-1804) sob ponto de vista geográfico. In: **Revista de Biologia e Ciências da Terra**. V.6, n.1, p. 260-278, 2º Semestre, 2006.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toribio. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1965.

LACOSTE, Yves. A pesquisa e o trabalho de campo: um problema político para os pesquisadores, estudantes e cidadãos. In: **Boletim Paulista de Geografia**. São Paulo, n.84, p.77-92, 2006.

\_\_\_\_\_. **A geografia isso serve em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Tradução Maria Cecília França. 17.ed. Campinas-SP: Papirus, 2010.

LAJOLO, Marisa. O livro didático: velho tema, revisitado. In: **Em Aberto**, ano 6, n.35, p. 01-09, jul./set. 1987.

LAZIER, H. **Análise histórica da posse de terra no Sudoeste paranaense**. 2.ed. Francisco Beltrão: Grafit, 1997.

LEITE, Maria Ângela Faggin. **Destruição ou desconstrução**. São Paulo: HUCITEC, 1994.

LEITE, Adriana Filgueira. O lugar: duas acepções geográficas. In: **Anuário do Instituto de Geociências – UFRJ**, v.21, p. 9-20, 1998. Disponível em <[http://www.anuario.igeo.ufrj.br/anuario\\_1998/vol21\\_09\\_20.pdf](http://www.anuario.igeo.ufrj.br/anuario_1998/vol21_09_20.pdf)> acesso em 04/03/2014.

LENOBLE, Robert. **História da ideia de natureza**. 70 ed. Portugal, 1969.

LOPES, Claudivan Sanches; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Estudo do meio: teoria e prática. In: **Geografia**, Londrina, v.18, n.2, p.173-191, 2009.

MARAFON, Gláucio José. O trabalho de campo como um instrumento de trabalho para o investigador em geografia agrária. In: RAMIRES, Júlio Cesar de Lima; PESSOA, Lucia Salazar(org.). **Geografia e pesquisa qualitativa: nas trilhas da investigação**. Uberlândia: Assis, 2009, p.379-394.

MARTINELLI, Marcello e PEDROTTI, Franco. A cartografia das unidades de paisagem: questões metodológicas. In: **Revista do Departamento de Geografia**, 14 (2001) p. 39-45.

MAXIMIANO, Liz Abad. Considerações sobre o conceito de paisagem. In: **R. RAÍGA**, Curitiba, n. 8, p.83-91, 2004. Editora UFPR.

MÉRENNE-SCHOUMAKER, Bernadette. **Didáctica da Geografia**. Lisboa-Portugal: Asa, 1999.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. 18.ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

MOREIRA, Marco Antônio e OSTERMANN, Fernanda. Sobre o ensino do método científico. In: **Caderno Catarinense de Ensino de Física**. Florianópolis, v.10, n.2, p.108-117, ago./1993.

MOREIRA, Ruy. **O que é geografia**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

\_\_\_\_\_. **Para onde vai o pensamento geográfico?** Por uma epistemologia crítica. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2011a.

\_\_\_\_\_. **O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes clássicas originárias**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2011b.

MOURA, Rosa. OLIVEIRA, Deuseles. LISBOA, Helena dos Santos. FONTOURA, Leandro Martins. GERALDI, Juliano. Geografia Crítica: legado histórico ou abordagem recorrente? In **REVISTA BIBLIOGRÁFICA DE GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES (Serie documental de Geo Crítica)**. Universidad de Barcelona Vol. XIII, nº 786, 5 de junho de 2008. Endereço eletrônico: <<http://www.ub.edu/geocrit/b3w-786.htm>> Acessado em: 06 de junho de 2014.

NEVES, Karina Fernanda Travagim Viturino. **Os trabalhos de campo no ensino de geografia: reflexões sobre a prática docente na educação básica**. Ilhéus: Editus, 2010.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. In **Caderno de Pesquisas em Administração**. São Paulo, v. 1, n.3, 2º Sem. / 1996.

OLIVEIRA, Marlene Macário. O processo de ensino-aprendizagem na Geografia: uma revisão necessária. In: FARIAS, Paulo Sérgio Cunha; OLIVEIRA, Marlene Marcário (Org.). **Formação docente em Geografia: teorias e práticas**. Campina Grande: EDUFCEG, 2014.

PAISANI, Julio Cesar; PONTELLI, Marga Elis; ANDRES, Juliano. Superfícies aplainadas em zona morfoclimática subtropical úmida no planalto basáltico da Bacia do Paraná (SW Paraná / NW Santa Catarina): primeiras aproximações. In: **Geociências**, São Paulo, Unesp, v.27, n.4, p.541-553, 2008.

PARANÁ, Secretária de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Geografia**. Curitiba: SEED, 2008.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. In: **Interface**, ago./1997. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf> >, acesso em 03/03/2014.

PEDRAS, Lúcia Ricotta. A paisagem em Alexander von Humboldt: o modo descritivo dos quadros da natureza. In: **Revista USP**, São Paulo, n.46, p.97-114, jun./ago. 2009.

PEREIRA, José Veríssimo da Costa. Reflexões à margem de quatro excursões geográficas. In: **Boletim Geográfico**, ano I, n.5, ago./1943.

PEREIRA, Raquel Maria Fontes do Amaral. **Da Geografia que se ensina à gênese da Geografia moderna**. 3.ed. Florianópolis-SC: Editora da UFSC, 1999.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2011.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **A formação pedagógica do professor de Geografia e as práticas interdisciplinares**. 1994. 280f. Tese (Doutorado em Educação). FEUSP-São Paulo, 1994.

\_\_\_\_\_. Geografia, representações sociais e escola pública. In: **Terra Livre**, São Paulo, n.15, p.145-154, 2000.

\_\_\_\_\_. O conceito de estudo do meio transforma-se... em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: VESENTINI, José William (org.). **O ensino de geografia no século XXI**. 7.ed. Campinas-SP: Papirus, 2011.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. Para ensinar e aprender Geografia. São Paulo: Cortez, 2009.

REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; KAERCHER, Nestor André (Org.). **Geografia práticas pedagógicas para o Ensino Médio**. Porto Alegre: Penso, 2011.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. In: **Terra Livre**, São Paulo, n.15, p.129-144, 2000.

RUELLAN, Francis. O trabalho de campo nas pesquisas de geografia regional. In: **Revista Brasileira de Geografia**. Rio de Janeiro.p.35-50, jan./mar. 1944.

SANTOS, Milton. O espaço geográfico como categoria filosófica. In: **Terra Livre**, São Paulo, n.5, p.09-20, 1988.

\_\_\_\_\_. **Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia**. 6.ed. São Paulo: Edusp, 2008.

\_\_\_\_\_. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Edusp, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica**. 6.ed. São Paulo: Edusp, 2012b

\_\_\_\_\_. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** 4.ed. São Paulo: Edusp, 2012c

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: polemicas do nosso tempo.** 29.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHÄFFER, Neiva Otero. O livro didático e o desempenho pedagógico: anotações de apoio à escolha do livro texto. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos [et.al.] (org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões.** 5.ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010, p.137-151.

SERPA, Ângelo. O trabalho de campo em geografia: uma abordagem teórica-metodológica. In: **Boletim Paulista de Geografia.** São Paulo, n.º84, p.07-24, 2006

SILVA, Ana Maria Radaelli da. Trabalho de campo: prática “andante” de fazer Geografia. In: **Geo UERJ: Revista do Departamento de Geografia.** N.11, p. 61-73, 1º semestre/2002

SILVEIRA, Roberison Witgenstein da. **Filosofia, arte e ciência: a paisagem na geografia de Alexander von Humboldt.** 2012. 488 f. Tese (Doutorado em Geografia) – UNICAMP, Campinas-SP, 2012.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. O território: sobre espaço e poder autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia: conceitos e temas.** Rio de Janeiro: Bertrand, 1995, p.77-116.

SOUZA, Thiago Tavares de; PEZZATO, João Pedro. A Geografia escolar no Brasil de 1549 até a década de 1960. In: GODOY, Paulo Teixeira de (org.). **História do pensamento geográfico e epistemologia em geografia.** São Paulo: Cultura acadêmica, 2010, p.71-88.

SPOSITO, Eliseu Savério. A propósito dos paradigmas de orientações teórico-metodológicas na Geografia contemporânea. In: **Terra Livre,** São Paulo, n.16, p.99-112, 1º semestre/2001.

\_\_\_\_\_. **Geografia e Filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico.** São Paulo: UNESP, 2004.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Pesquisa de campo em geografia. In: **GEOgraphia,** v.4, n.7, p.64-68, 2002

\_\_\_\_\_. Espaço geográfico uno e múltiplo. In: **Scripta Nova,** n.93, 15 de julho de 2001. Disponível em < <http://www.ub.edu/geocrit/sn-93.htm>> acesso em 04/03/2014

TOMITA, Luzia M. Saito. Trabalho de campo como instrumento de ensino em geografia. In: **Geografia,** Londrina, Cv.8, n.1, p.13-15, jan./jun. 1999

TRICART, Jean. O campo na dialética da geografia. In: **Revista do Departamento de Geografia**, n.19, p.104-110, 2006

VESENTINI, José William. Realidades e perspectivas do ensino de geografia no Brasil. In: VESENTINI, José William (org.). **O ensino de geografia no século XXI**. 7.ed. Campinas-SP: Papirus, 2011, p. 219-248

VIADANA, Adler Guilherme; CAVALCANTI, Agostinho Paula Brito. Excursão geográfica didática: instrumento de prática e ensino em Geografia. In: **Geografia/Publicações avulsas**, ano 9, n.30, p.1-21, fev./2011

VITTE, Antônio Carlos. A Geografia Física: da conformidade-a-fins à paisagem. In: **Caderno Prudentino de Geografia**, n.30, p.37-53, 2008.

VITTE, Antônio Carlos; SILVEIRA, Roberison Witgenstein Dias da. Considerações sobre os Conceitos de natureza, espaço e morfologia em Alexander von Humboldt e a gênese da Geografia moderna. In: **GEOUSP – Espaço e Tempo**, n. 27, p.77-94, 2010.

**Sites consultados:**

<http://www.ipardes.gov.br/>

<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/>

<http://www.ibge.gov.br/home/>

## APÊNDICES

### APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA DO NRE DE FRANCISCO BELTRÃO



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

**Centro de Ciências Humanas – Francisco Beltrão**  
**Programa de Pós Graduação em Geografia**

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto:

**A PRÁTICA DA AULA DE CAMPO: A ANÁLISE DE UMA METODOLOGIA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS DO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE FRANCISCO BELTRÃO – PR**

Pesquisadora responsável: Francieli Regina Caus

Mestranda do Programa em Geografia – UNIOESTE / Campus Francisco Beltrão

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Rosana Cristina Biral Leme

Programa de Mestrado em Geografia – UNIOESTE / Campus Francisco Beltrão

### **Caríssimo (a) professor (a) de Geografia**

Convidamos-lhe a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de analisar a utilização do Trabalho de Campo como recurso metodológico para o Ensino de Geografia. Para isso, contamos com a sua preciosa colaboração respondendo ao questionário (Anexo).

Este documento implica no compromisso de anonimato dos sujeitos envolvidos na pesquisa, cujas respostas propiciarão a construção de indicadores validados pela análise estatística em escala regional.

Esclarecemos ainda que o questionário não possui nenhuma outra finalidade que não acadêmica e informamos que a participação neste projeto não implica em pagamento ou recebimento de recursos financeiros.

Em tempo, elucidamos que, apesar da importância da sua participação para o êxito de nossa pesquisa; da garantia de confidencialidade dos nomes e do uso dos dados somente para fins científicos, é possível que o Sr.(a) cancele a sua participação a qualquer momento.

Ressaltamos que a assinatura no presente termo se justifica pelas normas de pesquisa adotados pela UNIOESTE.

O telefone do Colegiado do Mestrado em Geografia da UNIOESTE é (46) 3520-4845, caso venha necessitar de maiores informações. Telefone de contato para eventualidades e/ou informações a respeito do projeto: (46) 8403-4268.

Eu, Francieli Regina Caus, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto ao participante e/ou responsável.

\_\_\_\_\_  
Francieli Regina Caus  
Pesquisadora responsável

\_\_\_\_\_  
Local data

\_\_\_\_\_  
Nome do Professor (a)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do professor (a)

#### QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA DO NRE DE FRANCISCO BELTRÃO

- 1- Natureza da contratação? ( ) PSS ( ) QPM ( ) QPM com PDE  
 2- Carga horária semanal (total)\_\_\_\_\_ 3- Tempo de carreira docente?\_\_\_\_\_
- 4- Instituição de formação?\_\_\_\_\_ 5 - Curso/área de formação?\_\_\_\_\_
- 6 - Durante a formação/graduação realizou trabalho de campo? ( ) Sim ( ) Não
- 7 - Você enquanto professor(a) realiza aula com trabalho de campo? ( ) Sim ( ) Não

7.1- Se a resposta à pergunta nº 7 for sim, por favor responda:

a) Qual(quais) é(são) a(s) sua(s) principal(is) influência(s) para a proposição/execução do trabalho de campo em suas aulas:

- ( ) Lembrança de experiências durante o Ensino Fundamental e/ou Médio  
 ( ) Formação durante a graduação  
 ( ) Orientações durante sua formação continuada  
 ( ) Sugestões do livro didático  
 ( ) Convite de colegas à trabalhar interdisciplinaridade  
 ( ) Construção do PPP  
 ( ) Integração teoria-prática  
 ( \_\_\_\_\_ ) Outros

b) Como você prepara/planeja e executa este tipo de atividade?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c) Realiza o Trabalho de Campo com todas as séries? Com que frequência?

---

---

d) Costuma fazer o Trabalho de Campo de forma: ( ) Disciplinar ( ) Interdisciplinar.  
Quais?\_\_\_\_\_

---

e) Por que faz trabalho de campo?

---

---

f) Como esta atividade contribui para as aulas?

---

---

g) Quais as principais dificuldades para a sua realização?

---

---

h) Quais são geralmente as distâncias percorridas para a realização desta atividade e qual meio de deslocamento e qual o tipo de transporte utilizado?

---

---

7.2- Se a resposta à questão nº 7 for não, por favor responda:

a) Porque não faz trabalho de campo?

---

---

---

b) Como você faz para estabelecer a ligação entre a teoria e a prática com os alunos?

---

---

---

## APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA REDE ESTADUAL ENSINO

### **Termo de Esclarecimento**

Ressaltamos que esta entrevista faz parte da Pesquisa de Mestrado, na qual buscamos evidenciar a importância que a prática de aula de campo possui para a construção do conhecimento, tanto da Geografia assim como das demais ciências. Desta forma solicitamos sua colaboração respondendo a entrevista a seguir.

*Desde já agradecemos a colaboração!*

- 1- O tempo (carga horária) disponível para planejamento e realização de trabalhos de campo funciona como limitador ou potencializador desta atividade?
- 2- Considerando o período em que você está atuando na docência, considera que ao longo do tempo você se tornou mais estimulado ou mais desestimulado para a realização de trabalho de campo? A que você atribui isso?
- 3- Você considera que o P.P.P.; a formação continuada e o livro didático influenciam na realização do trabalho de campo?
- 4- A equipe pedagógica e a direção da escola exercem algum papel no incentivo ou na repressão da realização de trabalhos de campo?
- 5- Considerando as inúmeras dificuldades que existem quando se planeja uma atividade de aula de campo, o que seria ideal para que vocês pudessem realizar trabalho de campo durante o ano letivo?
- 6- Em quais momentos do ano letivo o professor sente a necessidade de realizar o trabalho de campo (de que forma o conteúdo exige)?
- 7- Você poderia exemplificar alguns trabalhos de campo descrevendo as principais características, e os ganhos no aprendizado dos alunos? (ex: local; objetivo; conteúdo vinculado; resultado deste trabalho apresentado pelos alunos – relatório, seminário, debate, etc.;

## APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DO NRE DE FRANCISCO BELTRÃO

### **Termo de Esclarecimento**

Ressaltamos que este questionário faz parte da Pesquisa de Mestrado, na qual buscamos evidenciar a importância que a prática de aula de campo possui para a construção do conhecimento, tanto da Geografia assim como das demais ciências. Desta forma solicitamos sua colaboração respondendo ao questionário a seguir.

*Desde já agradecemos a colaboração!*

1- Alguma vez você já fez trabalho de campo em alguma disciplina na escola?

Sim ( ) Não ( )

2- Para você o que é trabalho de campo?

---

---

---

3- Você acha que trabalho de campo ajuda no aprendizado?

Sim ( ) Não ( )

4- Em quais disciplinas realizou trabalho de campo?

---

---

---

5- Relate algum exemplo de trabalho de campo realizado durante seu tempo de escola?

---

---

---

6- Descreva o modo como os trabalhos de campo costumam ser feitos (quais etapas eles costumam ter) e que tipo de atividades são desenvolvidas depois que vocês voltam para a sala de aula (como encerramento do trabalho de campo)?

---

---

---

7- O que você mais gostou nos trabalhos de campo em que participou durante o período em que estuda?

---

---

## APÊNDICE D: QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS DO 4º ANO DE GEOGRAFIA DA UNIOESTE

### **Termo de Esclarecimento**

Ressaltamos que este questionário faz parte da Pesquisa de Mestrado, na qual buscamos evidenciar a importância que a prática de aula de campo possui para a construção do conhecimento, tanto da Geografia assim como das demais ciências. Desta forma solicitamos sua colaboração respondendo ao questionário a seguir, para que possamos observar seu posicionamento frente esta metodologia na fase de conclusão da graduação.

*Desde já agradecemos a colaboração!*

1- A partir de seu entendimento, o que é Trabalho de Campo?

---

---

---

2- Considerando que você está finalizando a graduação, você considera importante esta atividade para sua formação?

Sim ( ) Não ( )

3- Quantos trabalhos de campo você já realizou durante a graduação?

---

4- Qual foi o ganho obtido, e em quais aspectos esta atividade ajuda e/ou ajudou na sua formação?

---

---

---

5- Exemplifique algumas práticas de trabalho de campo que já realizou na graduação?

---

---

---

---

---

---

---

---

6- Durante o período em que você cursou o Ensino Fundamental e Médio já havia realizado este tipo de atividade? Exemplifique.

---

---

---

- 7- Considerando que você se encontra na fase de conclusão de um curso de licenciatura em Geografia, você acha que esta atividade pode ser viável para aplicar nas escolas? Por quê?

---

---

---

---

---

APÊNDICE E: TABELA 08: SÍNTESE DO QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS DO 4º ANO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UNIOESTE

Tabela 08: Síntese do questionário aos alunos do 4º ano de licenciatura em Geografia da Unioeste

	<b>CONCEITO DE TRABALHO DE CAMPO</b>	<b>QUANTIDADE REALIZADA DURANTE A GRADUAÇÃO</b>	<b>GANHOS PARA A FORMAÇÃO</b>	<b>OCORRÊNCIA DE TRABALHOS DE CAMPO DURANTE O ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO</b>	<b>VIABILIDADE DE APLICAÇÃO DESTA METODOLOGIA NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO</b>
01	Metodologia diferenciada que possibilita aos educandos ver na realidade os conteúdos trabalhados em sala de aula, possibilitando assim, uma maior compreensão do assunto.	Vários, (4 +/- pelas disciplinas e mais de 5 por projetos)	Poder ver o que foi estudado, assimilando os conceitos vistos em sala de aula com a realidade.	Não .	Sim, pois os educandos se mostram mais interessados nessa aulas “diferentes”, porém as dificuldades encontradas para a realização do trabalho são inúmeras, fazendo com que muitos educadores desistam ou desanimem em aplicar esta atividade.
02	É a visualização do que foi aprendido teoricamente, a parte prática da teoria.	Vários	Melhor entendimento dos conceitos, conteúdos, exemplos vistos em sala.	Sim, visita em empresas, trabalho de campo em rios, outras escolas, instituições.	É viável porém muito difícil autorização dos pais, questões ligadas a transporte, colaboração entre os professores e demais funcionários da escola e comportamento dos alunos.
03	Uma metodologia diferenciada que permite observar/analisar de forma concreta/real a auxiliar o melhor entendimento da fundamentação teórica.	7 mas deveria ter mais	Pude observar alguns aspectos já comentados em sala de aula, podendo analisar melhor e explicando de forma mais clara, determinados conteúdos devido ter maior clareza dos mesmos.	Durante o ensino médio, realizamos apenas um trabalho de campo referente aos rios e coleta de esgoto.	Apesar de algumas limitações que a escola as vezes impõem. O trabalho de campo se torna uma metodologia que permite relacionar conteúdos científicos a realidade dos alunos e do meio ao qual está inserido.
04	Atividade realizada na parte prática de alguma disciplina a qual possibilita uma melhor compreensão.	Aproximadamente 10	Há um benefício muito grande pois o mesmo possibilita entender a realidade em sua essência, pois ela pode ser modificada na informação.	Somente uma vez em uma visita a hidrelétrica do município.	Sim, os alunos da rede são de diferentes realidades e o trabalho de campo possibilita que os mesmos compreendam algo que na teoria não for entendido.
05	Uma atividade onde se realiza ou estuda algo na prática.	03	Apreendi muito, pois possibilitou-me vivenciar e	Sim, uma vez fomos visitar as Cataratas do Iguaçu.	Sim, porque auxilia no aprendizado dos alunos vendo algo concreto.

			verificar algo que antes eu somente tinha estudado.		
06	Uma forma de verificar na prática a teoria trabalhada em sala de aula.	Vários, lembro-me de 7 no momento	Nem todos propiciam um alto nível de conhecimento, mas há conteúdos que o campo é fundamental para um bom entendimento.	Nada muito complexo, no fim das contas eram apenas visitas a Foz do Iguaçu e Cataratas, ou Beto Carreiro.	Sem dúvidas, associar a teoria à prática é algo difícil, porém abre inúmeras possibilidades de um aprendizado de qualidade.
07	Uma atividade realizada para vivenciar, conhecer de forma prática o que foi visto na teoria.	Acho que uns 5 em média	Consegui compreender e conhecer novas realidade, compreender de forma clara o que tinha visto na teoria.	No Ensino Fundamental visitei os limites da cidade e conheci Curitiba.	Sim, porque é importante que os alunos vivenciem, conheçam entrem em contato com a realidade estudada, ou seja, a práxis, tornando dessa forma mais clara a compreensão de determinado assunto.
08	Aquele realizado no espaço entendido como tal (campo); Trabalho que atende as pessoas do campo; Pesquisa com finalidade de reconhecimento de dados.	+/- 4	Ajudou na confirmação da pesquisa feita em sala (teórica).	Não.	Sim, remete ao aluno a realidade do subjetivo, possibilitando o conhecimento real.
09	É o contato entre estudante e objeto de pesquisa. Devemos lembrar é claro que envolve um estudo e planejamento prévio e um pós campo.	04	Consegui identificar na realidade o que anteriormente ao trabalho de campo parecia ser teoria.	Sim, mas não eram claros, pareciam mais “passeios”, não trabalhos de campo, ex: ir a Foz do Iguaçu na Itaipu.	Sim, para evidenciar os conceitos trabalhados em sala de aula, tornar visível uma teoria que parece descolada da realidade, mas não é.
10	Entender como acontece na prática, concretamente os conceitos que são estudados relacionando a teoria com a realidade.	03	São diversos os ganhos, pois proporciona melhor compreensão vindo na prática o que foi estudado em sala.	Sim, pouca atividade.	Sim, os alunos terão melhor entendimento por meio de atividade que exemplificam o que estudam em sala de aula.
11	É conferir em loco e observar ou até mesmo colocar em prática o que se aprende na teoria em sala de aula.	04	Os ganhos são em vários aspectos, pois tem a possibilidade do real, do concreto o que antes era apenas no teórico imaginário.	Já, visitas à usinas hidroelétricas, museus e parques ambientais.	Sim, pois a disciplina de geografia dispõe de um leque de possibilidades de aulas práticas, desde que se tenha planejamento.
12	É uma extensão da sala de aula, ou seja, deve ajudar a fomentar os conceitos que já foram estudados.	05	Poder observar os assuntos ou até conceitos que já tinham sido discutidos em sala, ganho de experiência.	Sim, muitos de meus professores realizaram campo, mesmo que por vezes dentro do próprio bairro.	Claro, do mesmo modo que me auxilia para compreender muitos conceitos hoje na faculdade, acredito que ajudará os meus alunos para que eles consigam entender de forma mais prática e viável.
13	Atividades práticas em determinados locais com cunho de evidenciar visualmente (empiricamente) certa abordagem teórica.	04	Vivenciar algo pré discutido e contribuiu, além de uma metodologia a ser utilizada, como uma atividade para complementar o	Não, apenas para passeio (turismo).	Sim, pois o trabalho de campo auxilia na empregabilidade empírica de determinados conteúdos possíveis de constatação prática.

			conhecimento.		
14	É uma aula prática	05 à 10	Muitos. Estas atividades me ajudaram a conhecer melhor o que só aprendemos na teoria, onde posteriormente podemos aplicar com nossos futuros alunos.	Não.	Sim, para que as aulas de geografia se torne mais prática e, conseqüentemente, mais interessante para os alunos.
15	É todo trabalho prático, que tem como intuito reforçar os conhecimentos teóricos	Poucos	Muitos. Principalmente pelo contato com lugares e pessoas.	Muito pouco, sanepar.	Sim, dentro de um planejamento, juntamente com os alunos, porque os ajudarão a ter contato mais imediato como por exemplo, com grandes temáticas da geografia.
16	É quando você busca através da realidade demonstrar aquilo que se trabalhou na teoria.	04	Acredito que minha teoria teve um melhor aperfeiçoamento, se considerando que ver é compreender aquilo que a imaginação criou com a leitura.	Não.	Sim, com algumas restrições diferentes da licenciatura, porque o campo só tem o benefício no aprendizado de sala de aula.
17	Um trabalho onde podemos aprender na prática o que estudamos na teoria em sala de aula.	Um	A melhor compreensão dos espaços estudados em sala.	Sim, visita à uma propriedade que prática agricultura familiar, seguido de relatórios.	Pode até ser viável, porém é necessário considerar a idade dos alunos e os assuntos abordados.
18	Aula realizada fora de sala de aula.	Nenhum		Sim, nas aulas de espanhol a gente visitou a Argentina (Bernardo de Yrigoyen).	Viável pode até ser. Mas devido as idades dos alunos torna-se complicado leva-los à campo. Mesmo que leva-los ao pátio da escola e ensina-los os pontos cardeais seja uma aula de campo.

Fonte: CAUS, F. R., 2014.

