

ROMPENDO OS MUROS DA SALA DE AULA: O TRABALHO DE CAMPO NA APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA

*Ani Maria Swarowsky Braun**

Resumo

O presente artigo objetiva refletir sobre a aprendizagem de Geografia enfatizando o Trabalho de Campo como metodologia na construção do conhecimento geográfico. Para tanto, investigou-se práticas pedagógicas em duas escolas públicas de Ensino Básico de Santa Cruz do Sul. Os dados empíricos foram coletados através de entrevistas, observações e análises da relação teoria e prática resultante de Trabalhos de Campo realizados pelos professores de Geografia. A análise dos TCs foi norteadada por nove indicadores pedagógicos. Verificou-se que o TC constitui uma possibilidade na compreensão da complexidade do mundo atual por parte dos alunos, desde que seja planejado em suas diferentes etapas e adequado ao contexto do tema em questão a partir de referenciais teóricos claros sobre o processo de aprendizagem, o campo conceitual da educação geográfica tendo em vista a formação do Ser Humano.

Palavras-chaves: Geografia. Educação. Processo de Aprendizagem. Trabalho de Campo.

Abstract

The present article aims to reflect about the Geographic learning emphasizing the fieldwork as methodology in the construction of geographic knowledge. Thus, it was investigated the pedagogical practice in two public schools of Basic Education in Santa Cruz do Sul. The empirical facts were collected through interviews, observations and analyses of the relation of theory and resultant practice of the fieldworks carried out by the Geography teachers. The analysis of the TCs were guided by nine pedagogical indicators. It was verified that the TC constituted a possibility in the comprehension of the complexity of the present world by the students, since be planned in his different phases and adequated to the context of the theme in question from clear theoretical references about the learning process, the conceptual field of geographical education having in mind the formation of a Human Being.

* Mestre em Geografia pela UFRGS e professora de Práticas e Estágios no curso de Geografia /UNISC.

Key words: Geography. Education. Learning process. Field Work.

Title: Breaking the walls of the classroom: the fieldwork in the learning of Geography.

1. Rompendo os muros

A idéia do presente artigo faz parte de uma história e de um sentimento que me perturba e ao mesmo tempo me encanta há muitos anos: o ensinar e o aprender Geografia. Assim, a história da minha trajetória como educadora em escola pública e privada e como professora curiosa e apaixonada pelo saber/fazer fez com que, em encontros com ex-alunos e alunos concluintes do ensino médio, questionasse-os sobre as melhores recordações de seu tempo de escola e sobre o que lembram de suas aulas de Geografia.

A maioria das respostas foram sempre muito semelhantes. O que me surpreendeu é que os jovens e adultos, ao avaliarem as aulas de Geografia, evidenciaram a importância da metodologia do professor e as atividades de interação do educando no processo de aprendizagem.

Gostava muito das aulas de Geografia porque saíamos da sala de aula, visitávamos fábricas, propriedades de fumo, andávamos pelos diferentes bairros da nossa cidade e outros lugares como minas de carvão, Porto Alegre e outros.

Graças à Geografia conheci melhor a minha cidade e a minha região.

As melhores lembranças que levo da escola para minha vida são as excursões e as viagens de estudo que realizamos com os nossos professores. Conhecemos novos lugares, fizemos muitas amizades, foi muito massa.

O melhor que ficou foram nossas viagens de estudos. Nunca mais vou esquecer nossa aula de biologia marinha no mar de Santa Catarina. Os relatórios das viagens de estudos eu guardei, o resto dos livros joguei fora.

Essas respostas, entre outras, inquietaram-me por longos anos e resultaram em objeto de investigação.

A construção do saber geográfico, em muitas situações, continua centrada no discurso oral de aulas expositivas ou em leitura de textos do livro didático. Por outro lado, a importância que os alunos e alunas atribuem à Geografia escolar em suas vidas decorre da interação entre teoria e prática vivenciada na abordagem dos conteúdos.

Em meio às contradições entre o saber e o fazer, vivemos um período de significativas transformações da sociedade. Precisamos de novas formas de pensar e viver. Precisamos revalorizar o espaço como lugar de vida para contribuirmos na educação do aluno cidadão (ou educação para a cidadania).

Nessa perspectiva, entendemos que, rompendo os muros da sala de aula através do Trabalho de Campo (TC), o ensino de Geografia contribui nas diferentes leituras e na reflexão/ação sobre o espaço geográfico.

Também justifica a proposta do tema abordado a atual tendência de um ensino menos conteudístico, mais voltado para a compreensão do processo da aprendizagem, do aprender a fazer e a conviver para uma crescente valorização das habilidades, atitudes, competências e conteúdos necessários para a formação do ser humano.

Metodologias como a pesquisa da realidade ou estudo do meio através do TC facilitam a compreensão do mundo, sendo possível ir além da simples transmissão de conteúdos. Além disso, essas metodologias permitem aproximar o ensino da realidade da vida do educando, tornando-o significativo e facilitando as relações em diferentes escalas geográficas.

Para William Vesentini,

o TC ou estudo do meio se insere nesse processo como algo importantíssimo para evidenciar as relações da teoria com o real e também como contraponto à tentativa atual dos jovens se voltarem mais para o monitor, para o computador, o vídeo e os jogos que idealizam ou recriam a realidade. **A necessidade de aproximar o ensino da realidade é tão premente na atualidade que no Japão, as escolas são obrigadas, por lei,** a realizar no mínimo um trabalho

de campo – um estudo do meio, uma excursão, visita a fábricas ou a museus etc. – por semana. (Vesentini, 2004: 11).

A preocupação com o sair da sala de aula, aprender fora dos muros da escola permite o estudo da questão pedagógica e a valorização do processo na aprendizagem de Geografia para que, na complexidade do mundo de hoje, o educando possa realizar a análise do espaço geográfico, formar raciocínios geográficos e relacionar as vivências do seu cotidiano com os conceitos científicos adquiridos sistematicamente nas interações escolares e, assim, construir o seu próprio conhecimento.

Assim, para obtermos uma maior compreensão sobre o sentido da prática educativa e do processo de efetivação da aprendizagem, referenciamos a concepção socioconstrutivista de Vygostky (2002), Marta Kohl de Oliveira (2003) e os estudos sobre a construção do conhecimento e da pedagogia dialética de Celso Vasconcelos (1995a, 1996).

Na medida em que Vygostsky (2002: 64) vê o aprendizado como “um processo profundamente social, ele enfatiza a importância do diálogo (interação), da linguagem e da cultura no desenvolvimento cognitivo”. Nesse sentido, qualquer modalidade de interação social, quando integrada num contexto voltado para a aprendizagem, pode ser utilizada numa situação pedagógica na escola, porque é nas interações sociais que se processa a construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, os estudiosos da teoria vygotskyana apontam para uma escola em que os alunos possam dialogar, duvidar, discutir, sair da sala de aula, questionar e compartilhar saberes. Também acreditam ser possível uma escola em que professores e alunos possam refletir sobre as suas ações o seu próprio processo de construção de conhecimentos e a formação de uma consciência reflexiva.

A partir dessa idéia, acreditamos que o professor necessita de conhecimento e clareza sobre o processo que desencadeia a aprendizagem e as diferentes metodologias que promovem e facilitam a construção do saber.

Uma contribuição relevante dos estudiosos das idéias de Vygostsky, 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 ou trabalhar com as funções que já amadureceram. Essa função é 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.

Considerar o que aluno consegue fazer com a ajuda dos outros, segundo Kohl de Oliveira (2003), é um indicativo de desenvolvimento mental do educando muito melhor do que aquilo que consegue fazer sozinho, ou que já sabe fazer. É preciso entender a aprendizagem e centrar a atenção no processo e não apenas no resultado. Sob esse aspecto e de acordo com as observações realizadas e vivenciadas na elaboração desta pesquisa, o educando dos dias atuais, apresenta uma necessidade de conversar e indagar com seus pares para apresentar soluções aos desafios e situações-problema da metodologia dialética. Nesse sentido, o que realmente conta na aprendizagem é o processo que está em desenvolvimento e não simplesmente a apresentação de resultados.

Portanto, o caminho do processo da aprendizagem é o

confronto entre o sujeito (educando) e o objeto de estudo (conteúdo) mediado pelo educador. O conhecer é resultado da elaboração das relações das vivências e das interações dos alunos com o conteúdo escolar. Quanto mais abrangentes e complexas forem as relações, melhor o sujeito estará conhecendo. (Vasconcelos, 1995a: 46)

Em síntese, o professor, ao programar atividades de cooperação entre os alunos, atende aos objetivos de socialização, de confronto com diferentes visões sobre o objeto de estudo, de desenvolvimento de um pensamento crítico e de reflexão. Essas interações exercem um papel preponderante no desenvolvimento cognitivo e social do aluno. Além disso, para que haja interações verdadeiras, intencionais e metas

Ágora, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 250-272, jan./jun. 2007

atingidas, não basta só colocar os alunos lado a lado, é preciso propor desafios e situações problematizadoras para que, através da troca, da relação dialógica entre os agentes do processo, da referência do outro, possam conhecer os diferentes significados dados aos objetos de conhecimento, e assim avançar intelectualmente.

2 Os professores de Geografia e os ambientes pedagógicos

Entre as questões mais presentes nos estudos sobre educação, cumpre destacar o papel da escola em dar algumas respostas no sentido de reconfigurar a sua estrutura, porque ela, no mundo atual, na era do conhecimento, não é mais o único espaço de desenvolvimento do conhecimento. Falar de educação, de ambientes escolares, de formação de professores e, especificamente, de professores de Geografia tem a ver com a reflexão sobre o modelo de sociedade que desejamos e sobre o tipo de homem para esse modelo de sociedade. Pensar a educação, no terceiro milênio, é um compromisso urgente dos educadores.

A educação, ao longo de sua história, sempre teve uma função social. O que era considerado bom no momento da revolução industrial, já não atende às necessidades do homem do século XXI. Hoje vivemos um período de resgate da democracia, e queremos formar pessoas criativas, questionadoras, críticas, comprometidas com as mudanças, e não com a reprodução de modelos. A função da escola, nessa perspectiva, não é integrar as novas gerações à sociedade existente, mas, a partir dos problemas da sociedade, dos avanços tecnológicos e das mudanças no mundo do trabalho, discutir caminhos possíveis para compreender e atuar em seu entorno social.

Sendo assim, como fica a aprendizagem da Geografia nesse contexto? Afinal, qual o papel da Geografia escolar no mundo de crescente interdependência e entrelaçamento entre povos, culturas e economias? Qual o cruzamento entre a Geografia e a educação?

Álvaro Heidrich, dialogando com Nelson Rego (2003: 294), valoriza a necessidade de se estabelecer o exercício de uma reflexão aberta para se fazer Geografia no contexto-mundo “de modo mais aproximado do meio, da cultura, daquilo que se tem no olhar, digamos, mais próximos de uma atividade laboratorial com o espaço e com o mundo”.

Isso significa que a instituição escolar e o ensino de Geografia em pleno processo de globalização não pode descuidar do estudo do lugar de vivência do educando e necessita realizar raciocínios geográficos que permitem entender a dinâmica da natureza e a expressão social do espaço em escala global e local. Para tanto, a participação dos educadores e da comunidade escolar na elaboração, na discussão e revisão anual do Projeto Político Pedagógico (P.P.P.) é o primeiro passo, pois ele expressa os princípios que norteiam as ações educativas dos professores.

No entender de Humberto Maturana (1999: 12), “não se pode refletir sobre educação sem antes, ou simultaneamente, refletir sobre essa coisa tão fundamental no viver cotidiano que é o projeto de país no qual estão inseridas nossas reflexões sobre a educação”.

O Plano Político-Pedagógico, em uma concepção de educação que não é uma mera transmissão de informações preestabelecidas, segundo Gandin e Cruz (1996: 17), “parte de um processo de construção da pessoa e de uma sociedade, (...) é o centro do processo escolar”, pois tem como objetivo fornecer os indicadores teóricos necessários para que os professores compreendam e exerçam seu papel de educadores dentro de uma concepção de homem e de sociedade expressas no Plano Político-Pedagógico da escola. Assim, do ponto de visto prático, a definição de temas, de conteúdos e da metodologia deve nortear-se pelo plano global da escola. Esse deve ser discutido e assumido pelos professores em suas ações educativas.

3. A superação da fragmentação do ensino em Geografia: o trabalho de campo

Traduzir os pilares das ciências para o cotidiano da sala de aula não é tarefa fácil, dadas às condições de estrutura e fragmentação disciplinar do ensino atual. Na visão de Nicolescu (1999: 37), o mundo da ciência acaba de viver o “big-bang disciplinar”. A causa fundamental dessa explosão é a tecnociência sem freios, sem valores, sem outra finalidade que não seja a eficácia pela eficácia.

Levando em conta, chegamos a um grau de dispersão do conhecimento, que se tornou difícil a opção por uma educação que promova a formação de um “homem por inteiro”. Segundo Pontuschka (1999), a visão fragmentada e disciplinar do conhecimento hoje é responsável pela formação do homem na sua totalidade como Ser Humano. Daí a dificuldade da percepção do contexto e de achar que é preciso simplificar para poder compreender.

Entre os professores, de forma geral, considerando a nossa observação, ainda imperam incertezas e confusões frente à definição dos fundamentos para a compreensão de uma prática interdisciplinar que objetiva articular, interligar as disciplinas sem que elas percam a sua especificidade.

Ao considerarmos especificamente a disciplina de Geografia, tal como se apresenta em muitas situações na academia e como conhecimento escolar, concordamos com Pontuschka quando afirma que “antes de haver interdisciplinaridade entre áreas específicas do conhecimento faz-se necessário pensar o espaço geográfico como um todo na interdisciplinaridade na própria disciplina” (Pontuschka, 1999: 104), para que o aluno construa o seu conhecimento e aprenda a pensar superando a fragmentação do próprio conhecimento geográfico.

Sob essa perspectiva, visualizamos o Trabalho de Campo como um caminho metodológico que possibilita articulações entre os vários campos da Geografia e entre as diferentes áreas do conhecimento, com a finalidade de contribuir para a formação do cidadão do século XXI e para a compreensão do mundo atual.

Ana Maria Radaelli da Silva (2002), Suertegaray (1996), Pontuschka (1999) subsidiaram o aprofundamento teórico-metodológico desta pesquisa para o entendimento do processo de construção do saber geográfico. Expressam, em suas reflexões, uma concepção de ciência geográfica que busca romper com o caráter apenas descritivo do TC e enfatizam a presença de objetivos sociais nas práticas educativas. Assim, sustentam a importância de se procurar entender as relações sociais e a responsabilidade de cada indivíduo na determinação da materialidade do espaço.

Suertegaray, no "Colóquio Discurso Geográfico na Aurora do Século XXI", (UFSC, 1996), propõe uma discussão sobre a atual valorização do Trabalho de Campo na Geografia, sob a ótica da produção do conhecimento.

No entendimento da autora (ibidem), o Trabalho de Campo, nos dias atuais, não pode ser compreendido apenas como coleta de dados e informações. Necessita ser entendido como "um processo de articulação do sujeito com a realidade, possibilitando a inserção do sujeito na sociedade, reconstruindo o mesmo e a sua prática social" (1996). O ato de pesquisar, de "ir a campo" pressupõe a interação e a vivência com a realidade pesquisada. A autora destaca, com muita ênfase, o papel da universidade no desenvolvimento da "práxis do geógrafo" e a necessidade de essa prática ser construída ao longo de sua formação.

Nesta pesquisa (Tabela 01), constatamos que 85,71% dos professores, que hoje atuam nas duas escolas investigadas, durante a sua formação acadêmica realizaram práticas de campo.

TABELA 01 – Realização de TC – durante a formação

Realizou TC durante a formação acadêmica?	QUANTIDADE DE PROFESSORES	PERCENTUAL DE PROFESSORES
SIM	6	85,71%
NÃO	1	14,29%
TOTAL	7	100%

FONTE: Sondagem feita com os professores.

Constatamos que, apenas um professor de Geografia, do universo de sete professores, não realizou TC durante a sua formação acadêmica.

Contraditoriamente, esse quadro inverte-se quando analisamos a Tabela 02 porque 57,14% dos professores de Geografia das escolas pesquisadas não realizam TC e 42,86% dos professores realizam o TC no ensino de Geografia.

TABELA 02 – Realização de TC – com os alunos

Realiza TC com os alunos?			
SIM	QUANTIDADE DE PROFESSORES	NÃO	QUANTIDADE DE PROFESSORES
Sim. Porque considera uma forma de aprender através da observação direta.	1	Não fazem	4
Sim, porque devemos aproximar os conteúdos da realidade. O TC incentiva a investigação e a curiosidade de aprender e a torna mais significativa.	1	Não. Falta conhecimento por parte dos professores	2
Sim, porque ajuda a enriquecer e aprofundar o conteúdo geográfico e permite uma melhor interpretação da realidade.	1	Não. Carga horária de Geografia muito pequena e a dificuldade em conciliar o horário	2
Total de professores que realizam trabalho de campo.	3	Total de professores que não realizam trabalho de campo.	4
PERCENTUAL	42,86%	PERCENTUAL	57,14%

FONTE: Sondagem feita com os professores.

Considerando os dados acima, quais os motivos para essa contradição? O impedimento para a realização do TC, de acordo com os professores entrevistados (Tabela 02), é a falta de tempo para a sua organização e a dificuldade em preparar tarefas para as turmas que não estão envolvidas no Trabalho de Campo e com as quais o professor teria aula nesse dia.

Outro dado que dificulta a realização do TC 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.

Registramos as falas de dois professores ao justificar a não inclusão do TC nas suas práticas de ensino de Geografia.

Não sei explicar muito bem a parte da geografia da nossa região. É difícil ter material sobre estes conteúdos. Não sei enquadrar ou trabalhar o relevo e o clima da região do vale do Rio Pardo. Os livros não trazem nada sobre a nossa região. Quando se trata do local, me dou melhor na disciplina de História.

O TC é uma atividade muito desgastante para o professor e o aluno não aproveita para estudar. Não sei até que ponto vale a pena realizar estas saídas de campo.

Para Paulo Freire, ensinar exige segurança, auto-estima, competência e generosidade por parte do professor.

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional.(...) Ensinar exige pesquisa. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. (...) Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (Freire, 1996: 21-29).

As dificuldades dos professores em organizar essa prática no contexto escolar referem-se às ações que tratam da preparação e da execução da proposta de campo. A organização do TC depende de reuniões de planejamento, da organização do transporte, do conhecimento prévio do lugar e da coleta de informações prévias sobre o lugar, as quais não constam nos livros didáticos. Tais ações exigem um

esforço maior do professor, quando o planejamento não é uma prática coletiva e compartilhada por várias disciplinas.

Ligia Cassol Pinto faz um alerta aos professores por considerar o TC

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

Considerando essas dificuldades, uma das professoras entrevistadas manifesta suas preocupações, afirmando: "Não faço trabalhos de campo porque assim já não consigo trabalhar todos os conteúdos. É complicado e dá muito trabalho".

Além dos obstáculos materiais para as atividades fora da sala de aula, se o educador ao propor o TC não entender o seu programa de conteúdos como uma mediação, como uma forma de compreender a realidade, mas entendê-lo como um fim em si mesmo, terá dificuldades para assumir a postura do novo professor, das novas formas de processar a aprendizagem e de "provocar o interesse do aluno para o conhecimento" (Vasconcelos, 1995a: 15).

Nesse sentido,

O importante é que sejam lugares significativos para a vida dos alunos e que possam servir de referência para estabelecer as relações necessárias para a compreensão da dinâmica social do espaço (...) Os lugares do cotidiano de nossas vidas são como laboratórios para compreender o mundo e as diferentes formas de vida do homem. (Callai, 2003b: 124).

Consideramos como atividades de campo todas as atividades intencionalmente sistematizadas para a aprendizagem que ocorrem fora da sala de aula. Dessa maneira, a rua, o quarteirão da escola, a praça, o parque fabril, a cantaria, a propriedade rural próxima, o caminho da escola até a sede do poder político, atividades de entrevistas realizadas com a população local são exemplos de Práticas de Campo que, em muitas situações, não envolvem a utilização de recursos, como o transporte e o tempo que vai além do período escolar, mas são espaços

Ágora, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 250-272, jan./jun. 2007

pedagógicos de excelência e de significados para o aluno sentir-se sujeito e cidadão responsável na construção do espaço geográfico.

4 O planejamento didático do trabalho de campo

No TC observar as etapas do processo de aprendizagem são indispensáveis. A primeira etapa é a preparação do TC. Essa fase envolve a mobilização do aluno e a problematização do conteúdo com as informações prévias aos alunos. A 2ª etapa é a realização do TC. Nessa fase ocorrem as interações com o lugar e temáticas em estudo. É a fase da coleta de dados, dos registros e das observações. A 3ª etapa é a exploração do trabalho em sala de aula. A síntese do trabalho e a apresentação dos resultados.

Para Rodrigues e Otaviano os professores que trabalham com o conhecimento e com a sua transformação têm o compromisso de planejar ações de caráter formativo no TC porque,

além da aquisição ou aprofundamento de forma significativa de conhecimentos sobre os conteúdos programáticos relacionados com a visita, pode levar ao desenvolvimento de hábitos e métodos de trabalho e ao enriquecimento harmonioso da personalidade do aluno. (2001: 38).

Nessa perspectiva, a aprendizagem, a partir do contato direto com a realidade é uma ação pedagógica com grandes potencialidades e que na fase final, contemple a discussão e a consolidação dos conhecimentos através de registros, mapeamentos e da síntese das conclusões. Constatamos que essas três etapas foram contempladas em todas as práticas de campo que acompanhamos durante esta pesquisa.

O planejamento didático/metodológico, segundo Antônio Rodrigues e Otaviano (2001), é um dos pontos balisadores de toda ação educativa. Em seu entender,

no planejamento de um TC, considera-se 3 momentos fundamentais e imprescindíveis: a preparação, a realização e os resultados/avaliação (...) a preparação é o momento essencial e nele pode ficar

definitivamente decidido o sucesso ou insucesso de uma saída da escola. (Rodrigues; Otaviano, 2001: 37- 38).

A fase final do TC é a análise dos dados, as informações coletadas e a reflexão. Para Costa, essa etapa “não é o momento de colocar o real na teoria e nem o contrário, é o momento de entender o real a partir das teorias (...) e com elas estabelecer um diálogo crítico” (Costa, 1998: 126).

Para Rodrigues e Otaviano (2001: 42), esse “é o momento de consolidar os conhecimentos adquiridos e de fazer um balanço dos aspectos negativos e positivos do TC”. Para a autora (ibidem, 2001), é nesse momento que se distingue um TC com fins didáticos. Para muitos professores, ainda considerando a análise da autora “(...) um TC não termina no momento em que se desce do ônibus que trouxe de volta para a escola.(...) É um desperdício deixar uma atividade tão rica sem finalização” (42).

Avaliando a etapa final dos TCs dos quais participamos, constatamos que, todas as práticas de campo contaram com o momento de discussão e de avaliação das informações obtidas no campo, fora dos muros da sala de aula. Verificamos nessa etapa a importância da intervenção do professor em estabelecer questionamentos e reflexões sobre as contradições observadas no contato com a realidade concreta em estudo. Considerando a interação dos alunos com a comunidade local, a contribuição da Geografia para a formação do cidadão e a abordagem crítica e reflexiva da realidade, registramos um exemplo de contradições expressas nas informações dadas aos alunos pela população entrevistada. Nesse sentido, salientamos a responsabilidade do educador na realização do “feedback” do TC, revendo e questionando as informações coletadas para entender o real a partir de um referencial científico e com as informações obtidas estabelecer um diálogo crítico para entender a subjetividade que se expressa ao ler a paisagem.

Convém salientar que seguir as três etapas da realização do TC não é uma garantia de sucesso do Trabalho de Campo para a construção do conhecimento geográfico. O que importa é o significado que damos às

interações e às reflexões sobre o objeto de estudo, possibilitando a formação de raciocínios e concepções mais articuladas e aprofundadas que permitam, a partir da realidade, ler o mundo e procurar entender as relações sociais expressas e materializadas no espaço.

Sansolo citado por Rodrigues e Otaviano (2001: 36) ao analisar a importância do TC no ensino de Geografia, afirma que devemos propor e desenvolver “Trabalhos de Campo que ultrapassem o caráter de confirmação ou negação de hipóteses. Entendemos que somente em campo podemos perceber aspectos subjetivos que compõem a complexidade”.

Na perspectiva de uma educação geográfica, segundo Suertegaray (2003), para “Geografar a Educação”, é relevante e necessário demonstrar aos alunos o quanto a lógica da complexidade e o entendimento das relações sociais são responsáveis pela configuração das ambiências. Assim, pesquisar, descobrir, observar, refletir e entender as formas e os processos sociais são os objetivos que devem nortear os Trabalhos de Campo.

Na investigação empírica sobre o *como* e o *porquê* os professores realizam ou não realizam o TC, constatamos que 57% dos professores (Tabela 3) responderam que sentem falta de embasamento de conteúdos específicos de Geografia. Essa dificuldade foi a justificativa para a ausência de TCs e a articulação dos conteúdos de Geografia com outras áreas do conhecimento.

TABELA 03: Planejamento do TC

Ao planejar as práticas de campo sente falta de embasamento de conteúdos específicos?	QUANTIDADE DE PROFESSORES	PERCENTUAL DE PROFESSORES
SIM	4	57,16%
NÃO	1	14,28%
Às vezes	1	14,28%
Não respondeu	1	14,28%

TOTAL	7	100%
--------------	----------	-------------

FONTE: Sondagem feita com os professores.

Na análise do entendimento que os professores têm do TC constatamos que o TC, na maioria das situações, é uma prática *in loco*, que permite a associação da teoria (conteúdos desenvolvidos em sala de aula) com o conteúdo real (a realidade observável).

5. Elementos critérios-indicadores na análise do TC

Acompanhamos e vivenciamos como observador as diferentes etapas da realização dos TCs citados no Quadro 1.

QUADRO 1: Relação dos Trabalhos de Campo das duas Escolas

TC - destino	Escola/alunos
1. Hidrelétrica do Salto de Jacuí e Passo Real-Reserva Indígena e local de extração e lapidação da pedra ágata, município de Salto do Jacuí.	Escola I - 2º ano do Ensino Medio
2. Estudo das diferentes paisagens - Sede do Distrito de Monte Alverne.	Escola I - 5ª série E. Fund.
3. Trabalho com entrevistas - "Monte Alverne ontem e hoje".	Escola I - 7ª série
4. O processo de urbanização de Santa Cruz do Sul e a problemática das cidades.	Escola I - 3º ano do Ensino Médio
5. A cidade de Rio Pardo no contexto do Vale do Rio Pardo	Escola I 7ª série Ens. Fundamental
6.. Meio ambiente: uma visão interdisciplinar.	Escola II
7. A Olimpíada de 2004	Escola II
8. Saída de Campo: Salto do Jacuí.	Escola II

O fio condutor das considerações que se revelam mais significativas no desenvolvimento da prática pedagógica foram os indicadores elaborados pelo pesquisador. Consideramos que a categorização apresentada em nove indicadores, viabiliza a análise e a interpretação das práticas, além de facilitar o encaminhamento da redação de uma forma mais didática.

Os critérios para a construção dos indicadores partiram de uma concepção de educação, fundamentada em objetivos que visam preparar cidadãos ativos e críticos e que pressupõem professores preocupados em propor conteúdos significativos e práticas pedagógicas relevantes que, segundo Giroux (1997), tenham ressonância com as experiências de vida dos educandos considerando suas atitudes e valores em relação ao meio em que vivem, numa concepção que valoriza o capital cultural de quem aprende.

Foram elaborados os seguintes indicadores para a análise das práticas pedagógicas de TC:

1. O TC contou com a fase de preparação, de realização e de avaliação/reflexão dos resultados.

2. As práticas pedagógicas nortearam-se pelos princípios do Projeto-Político -Pedagógico da Escola.

3. O TC oportunizou atitudes indagadoras e a capacidade de identificar, de resolver problemas, de processar informações e de construir o conhecimento.

4. O TC superou a visão fragmentada da própria Geografia e/ou apresentou uma prática interdisciplinar.

5. O professor assegurou o desenvolvimento intelectual através da pesquisa de campo e fez uso de recursos e materiais que contribuíram para a aprendizagem de Geografia.

6. No TC o professor exerceu o papel de mediador entre o sujeito e o objeto, e propôs ações pedagógicas que, através da análise da realidade, ativaram as operações mentais dos alunos, valorizando o processo de aprendizagem.

7. A metodologia de trabalho do professor oportunizou ao aluno um aprendizado prospectivo no sentido de enfrentar desafios e solucioná-los na combinação entre suas próprias possibilidades e os apoios recebidos do professor e de seus colegas. Trabalhou no Nível de Desenvolvimento Proximal.

8. A Educação Geográfica, através da metodologia de TC, contribuiu para a formação do cidadão e oportunizou uma abordagem crítica e reflexiva da realidade.

9. O trabalho pedagógico, através da metodologia de campo, partiu de problemas da realidade concreta do aluno e procurou desenvolver a visão de totalidade-mundo, mostrando a complexidade da organização espacial.

Constatações e proposições

Ensinar a pensar, ajudar os alunos a potencializar o seu pensamento crítico, avançar no processo de reflexão, de cooperação e confrontar diferentes visões sobre o objeto de estudo são tarefas que requerem do professor compreensão do processo de aprendizagem e clareza teórica dos pressupostos que norteiam a ciência geográfica.

Este estudo partiu da constatação de que a importância que os alunos atribuem à Geografia em suas vidas decorre, na maioria das vezes, da interação entre a teoria e prática vivenciada no período escolar. Os conteúdos tornam-se realmente significativos a partir do momento em que os educandos têm a oportunidade de vivenciá-los, tornando-os parte de sua experiência pessoal.

A partir disso, investigamos o processo pedagógico, o “fazer” do professor de Geografia, colocando em evidência o Trabalho Campo, como uma metodologia no processo de ensino e aprendizagem, sustentado pelo discurso da Geografia contemporânea que concebe o entendimento da sociedade e da natureza como uma totalidade socioespacial.

A análise dos dados referentes aos cenários e sujeitos desta pesquisa permitiu em primeiro lugar, reconhecer, nas escolas, um professor com tripla jornada de trabalho, com falta de domínio do saber geográfico e a “antiga” realidade de professores sem habilitação adequada ensinando Geografia no Ensino Médio. Essa situação pode contribuir para a insegurança, na falta de autonomia e na pouca criatividade do professor

em sala de aula. Entendemos que o professor com uma formação adequada, inserido nas discussões atuais da Geografia, através de uma formação continuada, e familiarizado com a dinâmica da construção do conhecimento terá mais segurança na escolha de suas proposições didáticas e nas conexões entre as diferentes disciplinas, possibilitando o entendimento de que uma única disciplina não detém o todo do conhecimento da realidade.

Relacionamos, a seguir, de forma objetiva, algumas constatações que julgamos importantes na realização do TC.

- Os TCs apenas de ação contemplativa da paisagem sem interação direta do educando com o objeto de estudo carecem de elementos estimuladores para a discussão e elaboração da síntese do conhecimento.

- Uma das principais dificuldades dos professores na realização do TC é articular os problemas locais com os conteúdos da Geografia escolar.

- Os TCs aproximaram afetivamente alunos e professores.

- A postura metodológica do professor "reflexivo" ainda é inovadora e torna o ensino significativo e mais atraente.

- O planejamento e a realização das práticas de TC interdisciplinar fortaleceram o grupo de educadores para a continuidade de um ambiente de cooperação e de trabalhos compartilhados.

- Os TCs desencadearam novos projetos de estudo entre alunos e professores.

- Constatamos falta de clareza teórica e orientação pedagógica sobre a prática interdisciplinar.

Aliando os referenciais teóricos do ensino de Geografia com a prática vivenciada do Trabalho de Campo no intuito de qualificar o processo de aprendizagem ousamos propor a necessidade de:

- qualificar a reflexão e a ação dos educadores através de referenciais teóricos claros sobre o processo de aprendizagem e o campo conceitual da Geografia;

- criar espaços compartilhados de “ação-reflexão-ação” nas escolas para avançar metodologicamente e propor ações educativas mais eficientes;
- mudar de modelo pedagógico (interação constante entre professor, aluno, objeto e realidade). O espaço de aprendizagem deve ser um espaço de cooperação e de trabalhos compartilhados;
- transcender a prática da simples informação, contextualizar a realidade concreta do aluno com o saber escolar e partir de situações problematizadoras para compreender as contradições da realidade;
- a escola, o corpo pedagógico estimular os profissionais da sala de aula para que participem de uma formação continuada para constante (re)elaboração do fazer pedagógico;
- vincular as práticas pedagógicas aos princípios do P.P.P;
- uma Educação ligada a vida e um sentido para o que está sendo estudado.

Além disso, é relevante considerar o interesse do aluno em sair da sala de aula para aprender. O fazer pedagógico, hoje, depende muito mais do modo como os professores se comportam em relação às necessidades e aos interesses dos seus alunos, do que dos preceitos explicitados na estrutura curricular. Assim, constatamos que sair dos muros das salas de aula, romper com as posturas pedagógicas apenas reprodutoras do conhecimento sem significado para o aluno, é uma possibilidade que permite educar e ensinar a ler a vida com mais emoção, através de tarefas mais abertas, interativas e complexas.

Outro aspecto a ressaltar é a valorização do processo na construção do saber geográfico. Averiguamos que os TCs oportunizaram o desenvolvimento de operações mentais que levaram à comparação, à observação com reflexão, a atividades desencadeadoras de descobertas, à análise de problemas, à análise e conjugação do tempo histórico com o espaço geográfico. Dessa forma, os TCs podem, perfeitamente, desenvolver atitudes em que o aluno sinta-se sujeito integrante e responsável pela construção espacial. Nesse sentido, é fundamental uma

abordagem questionadora e reflexiva visando à formação de um ser mais inquieto, participativo e cidadão.

Os professores das escolas pesquisadas concordam que a Prática de Campo, além de ser uma prática eficiente de apreensão e compreensão da realidade, proporciona o desenvolvimento das relações afetivas entre professores e alunos. Assim, entendemos que além da criticidade e da competência deve haver paixão e emoção no ato de ensinar (oportunizar significados) e aprender (construir significados). Nesse sentido, os TCs contribuíram para aproximar professores e alunos, estreitando amizades e fortalecendo o grupo de educadores para a continuidade de um ambiente de cooperação, de trabalhos compartilhados e significativos levando o aluno a entender a sua vida, o seu lugar, enfim, o mundo com suas complexidades e contradições.

Com base nas reflexões aqui desenvolvidas, considerando que o ensino de Geografia deve buscar a compreensão do espaço geográfico uno e múltiplo, as ações pedagógicas não podem perder o sentido da totalidade-mundo e a busca do homem inteiro. Assim, qualificar a reflexão e a ação, pensar metodologias de ensino que promovam raciocínios geográficos e fazer da Geografia uma disciplina significativa são ações que precisam avançar, a partir de referenciais teóricos claros sobre o processo na aprendizagem e o campo conceitual da educação geográfica, tendo em vista a formação do Ser Humano.

Referências bibliográficas

BRASIL. MEC. Secretaria do Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: geografia. Brasília: MEC / SEF, 1998.

CALLAI, H.O Estudo do Lugar e a Pesquisa como Princípio da Aprendizagem. *Espaços da Escola*. Ijuí: Editora UNIJUI, Ano 12, n. 47, jan./mar. 2003b. p.11-14.

_____. O Ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. (org.). *Geografia em Sala de Aula: práticas e reflexões*. Porto Alegre, AGB, Seção Porto Alegre, 1998a. p.55-60.

COSTA, R.C. O Trabalho de Campo na pesquisa. *Revista Geosp*, n.3, p.1001-106, 1998.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003a.

GANDIN, D.; CRUZ, C.H. *Planejamento na sala de aula*. 2. ed. Porto Alegre, 1996.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais – rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Ates Médicas, 1997.

KOHL DE OLIVEIRA, M. *Vygostsky aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2003.

MATURANA, H. *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

NICOLESCU, B. *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. São Paulo: Editorial e Comercial Ltda, 1999.

PINTO, M.L.C. Trabalho de Campo e o processo de aprendizagem em busca de um método. *Espaços da Escola, O ensino da geografia na educação básica*. Ijuí: UNIJUÍ, Ano 12, n. 47, p. 15-20, jan/mar, 2003.

PONTUSCHKA, N. N. Interdisciplinaridade: aproximações e Fazeres. *Terra Livre – AGB, As transformações no mundo da Educação, Geografia, ensino e Responsabilidade Social*, São Paulo, n. 14, p. 90-110, 1999.

REGO, N. Apresentando um pouco do que sejam ambiências e suas relações com a Geografia e a Educação. In: REGO, N.; SUERTEGARAY, D.M.A.; HEIDRICH, A.. *Geografia e Educação: geração de ambiências*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000. p.7-9.

RODRIGUES, A.B.; OTAVIANO, C. Guia Metodológico de Trabalho de Campo em Geografia. *Revista Geografia*, Londrina, n.1, v.10, p. 35-43, jan./jun. 2001.

SILVA, A.M.R. *Trabalho de Campo: prática andante de fazer Geografia*. Trabalho apresentado no Encontro Nacional dos Geógrafos Maceió, 2002.

SUERTEGARAY, D.M.A. *Geografia e Trabalho de Campo – Trabalho apresentado no Colóquio O discurso Geográfico na Aurora do Século XXI*. Florianópolis: UFSC, 27 a 29 de nov. 1996.

VASCONCELOS, C.S. *Construção do Conhecimento em sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Libertad, 1995a. (Cadernos Pedagógicos do Libertad)

VESENTINI, J.W. Realidades e Perspectivas do Ensino de Geografia no Brasil. In: VESENTINI, J. W. (Org.) *O Ensino de Geografia no Século XXI*. Campinas: Papirus, 2004.

VYGOSTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.