

Eduardo Donizeti Girotto

Professor Doutor do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo-USP  
egirotto@usp.br

Beatriz Campos Moretto

Mestranda em Educação, FE-USP  
beacampos@usp.br

---

# Entre a escola e a universidade: os múltiplos sentidos do trabalho de campo como mediação didática

## Resumo

Neste artigo, discutimos a importância do trabalho de campo no desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem em geografia na educação básica e no ensino superior. Para tanto, analisamos duas experiências, com foco na análise da mediação desempenhada pelos cadernos de campo neste processo. A primeira se refere aos trabalhos realizados com turmas do Ensino Fundamental e Médio na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP. A segunda trata de trabalho de campo realizado na disciplina de Geografia Regional do Brasil I – Sul, do Departamento de Geografia da USP. A análise foi construída a partir do acompanhamento das diferentes etapas de elaboração e execução dos trabalhos de campo, discutindo e problematizando os sentidos dos cadernos de campo em cada uma delas. Ao final da investigação, foi possível perceber a importância do caderno de campo nos trabalhos analisados, uma vez que, construídos de forma coletiva e colaborativa, reforçam o caráter interdisciplinar do conhecimento e do processo educativo. Além disso, na experiência desenvolvida no ensino superior, foi possível verificar a importância de que os futuros docentes se apropriem desta metodologia para que assim possam defendê-la, política e epistemologicamente, na educação básica.

**Palavras-chave:** Trabalho de campo, Formação Docente, Ensino, Geografia, Currículo.

## Abstract

### BETWEEN SCHOOL AND UNIVERSITY: THE MULTIPLE MEANINGS OF FIELDWORK AS A DIDACTIC MEDIATION

In this article, we discuss the importance of fieldwork in the development of teaching-learning processes in geography in basic education and in higher education. For this, we analyze two experiments, focusing on the analysis of the mediation performed by the field notebooks in this process. The first one refers to the work done with classes of Elementary and Middle School in the School of Application of the School of Education of USP. The second one deals with fieldwork carried out in the discipline of Regional Geography of Brazil I - Sul, of the Department of Geography of USP. The analysis was built from the follow-up of the different stages of elaboration and execution of the field works, discussing and problematizing the senses of the field notebooks in each of them. At the end of the research, it was possible to perceive the importance of the field notebook in the analyzed works, since, constructed in a collective and collaborative way, they reinforce the interdisciplinary character of knowledge and the educational process. Moreover, in the experience developed in higher education, it was possible to verify the importance of future teachers to appropriate this methodology so that they can defend it, both politically and epistemologically, in basic education.

**Key-words:** Fieldwork, Teacher Training, Teaching, Geography, Curriculum.

## 1. Introdução

Como conhecimento escolar, a geografia tem sua origem diretamente relacionada ao processo de formação dos Estados Nacionais, ocorrido com maior intensidade a partir da segunda metade do século XVIII, como aponta Hobsbawn (2002). No Brasil, a história da geografia na escola remonta à primeira metade do século XIX, seja a partir da institucionalização do Colégio Pedro II, em 1837, e da criação de Colégios Provinciais, como o Liceu Provincial da Bahia, na mesma data, seja por intermédio dos Institutos Histórico e Geográfico das diferentes províncias brasileiras que defendiam a presença do conhecimento geográfico nos cursos secundários. Este primeiro período da institucionalização da geografia como ciência no Brasil contribuirá para a problematização acerca do caráter mnemônico e descritivo deste conhecimento. Pesquisas recentes sobre a história da geografia no Brasil, com destaque especial aos trabalhos de Mormul (2009), Silva (2012), Maia (2014), Gomes (2016) e Sousa (2017) têm possibilitado

uma releitura acerca do processo de institucionalização deste conhecimento, tanto na escola quanto na universidade, retirando a centralidade, até então atribuída ao eixo Rio-São Paulo e às universidades neste processo. Nesta perspectiva, o que as pesquisas citadas anteriormente têm apontado é a necessidade de compreender a formação da geografia no Brasil como um processo que envolve diferentes sujeitos, temporalidades e territorialidades, compreendendo, nos termos propostos por Sousa (2016), as tensões entre centralidades regionais e centralidades acadêmicas.

Neste contexto de discussão e institucionalização da geografia como campo científico no Brasil, surgem as primeiras experiências, debates e reflexões acerca do papel do trabalho de campo no processo de construção do conhecimento geográfico nas escolas, nas sociedades científicas, nas universidades. Neste momento, encontramos os primeiros textos, tanto na Europa, quanto no Brasil, que afirmam a importância desta metodologia para se pensar a superação de um conhecimento geográfico que seja apenas descritivo. As diferentes concepções sobre o trabalho de campo, neste contexto, variavam desde as perspectivas libertárias de Elisée Reclus até as concepções mais nacionalistas de Teodoro Sampaio, discutidas no trabalho de Vaz (2017). Desde então, os debates acerca do trabalho de campo (e suas diferentes denominações – excursões didáticas, estudo do meio, entre outros) e sua relação com os processos de ensino-aprendizagem em geografia possuem lugar de destaque nas pesquisas sobre ensino de geografia e formação de professores.

Com o intuito de dar continuidade a estas discussões, buscamos analisar, neste trabalho, a importância dos cadernos de campo como mediadores fundamentais na construção do trabalho de campo, com o intuito de compreender os diferentes sentidos que os mesmos assumem nas práticas de ensino de geografia na educação básica e na universidade. Partimos do pressuposto de que a mediação representada pelos cadernos pode significar importantes momentos de construção coletiva e reflexão partilhada, fundamentais tanto para o desenvolvimento de raciocínios geográficos pelos estudantes da educação básica, como de (re)significação da importância do trabalho de campo no ensino de geografia pelos futuros docentes em formação.

Para tanto, foram analisados os cadernos de campo produzidos para o desenvolvimento de dois trabalhos de campo: com discentes do Ensino Fundamental e Médio da Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo e com discentes do curso de Geografia da mesma universidade. Nesta análise, buscamos compreender as etapas de construção dos referidos cadernos, bem como a utilização feita dos mesmos por docentes e discentes durante o desenvolvimento dos diferentes momentos do trabalho de campo (pré-campo, campo e pós-campo).

Dessa forma, organizamos este artigo da seguinte maneira: na primeira parte, retomamos a discussão sobre o trabalho de campo/estudo do meio na história da geografia e sua relação com o ensino, problematizando, à luz de diferentes autores e pesquisas, os limites e possibilidades desta metodologia na construção de processos de ensino-aprendizagem em geografia. Após isso, apresentamos os resultados das análises dos cadernos de campo, objeto de nossa investigação, articulando com o desenvolvimento dos respectivos trabalhos de campo realizados pelos docentes e discentes da educação básica e do ensino superior. Por fim, tecemos algumas considerações acerca dos múltiplos sentidos do caderno de campo como mediação dos processos de ensino-aprendizagem na escola e na universidade.

## **2. O trabalho de campo e o raciocínio geográfico: algumas considerações**

Pensar o ensino de geografia no mundo contemporâneo pressupõe o enfrentamento de uma série de desafios, sendo, em nossa perspectiva, o principal deles a dificuldade de se compreender a realidade em sua dimensão multiescalar. Segundo Santos (2014), o período atual é marcado pela densidade técnica, científica e informacional que altera profundamente o território e seus usos, produzindo cada vez mais mediações entre os sujeitos e a realidade. Tais mediações, por sua vez, são profundamente geográficas, uma vez que revelam o alcance desigual e combinado dos fenômenos espaço-temporalmente.

Tal contexto nos traz o constante desafio de problematizar o sentido de ensinar e aprender geografia na atualidade. Para tanto, faz-se necessário,

a todo o momento, questionar quais são os objetivos, conceitos, conteúdos, linguagens e instrumentos fundamentais para a construção de processos de ensino-aprendizagem em geografia que possibilitem aos estudantes lerem o mundo (FREIRE, 2001), compreendendo-o em suas diferentes escalas geográficas de reprodução. Não basta, em nossa perspectiva, um domínio de conteúdos como uma finalidade propedêutica, o que tem sido uma longa tradição do ensino de geografia na educação básica em nosso país. É fundamental que tais conteúdos, conceitos, linguagens e instrumentos dialoguem com as leituras de mundo prévias dos estudantes, problematizando-os e possibilitando outras leituras que, no limite, poderão significar outras práticas sociais. Concordamos com Cavalcanti (2001):

[...] o pensar geográfico contribui para a contextualização do próprio aluno como cidadão do mundo, ao contextualizar espacialmente os fenômenos, ao conhecer o mundo em que vive, desde a escala local à regional, nacional e mundial. O conhecimento geográfico é, pois, indispensável à formação de indivíduos participantes da vida social à medida que propicia o entendimento do espaço geográfico e do papel desse espaço nas práticas sociais (p. 11).

Assim como a autora, entendemos ser fundamental a construção de um conhecimento geográfico que possibilite aos estudantes um melhor entendimento do mundo em que vivem, em suas mais diferentes escalas de representação. Neste sentido, temos trabalhado com o conceito de raciocínio geográfico como centro do ensino de geografia na Educação Básica e como um dos princípios para a formação de professores desta disciplina. Em linhas gerais, o raciocínio geográfico pode ser concebido como a capacidade de estabelecer relações espaço-temporais entre fenômenos e processos, em diferentes escalas geográficas. Trata-se, portanto, de compreender a dimensão espacial dos fenômenos, questionando-os acerca de suas localizações, distribuições, correlações, desnaturalizando-as a partir do reconhecimento das intencionalidades presentes na produção das mesmas.

Como mostramos em trabalhos anteriores, trata-se de processo que precede a formação da geografia enquanto ciência moderna ocorrida no final do século XIX. Encontra-se, no limite, na compreensão da condição espacial do sujeito social, como apontou Claval (2010). Esta condição pressupõe entender que todo fenômeno para existir precisa estar localizado

e que esta localização é sempre relativa. No entanto, a condição espacial nem sempre é evidente em nossa compreensão do mundo. Muitas vezes, passamos ao largo do entendimento de que as localizações não são frutos do acaso, mas produzidas socialmente, a partir das diferentes formas de apropriação da sociedade em relação à natureza, mediadas pelo trabalho. A pergunta “por que aqui e não em outro lugar?” não está entre as primeiras que fazemos no processo de entendimento da realidade e com isso vamos ocultando esta condição que importa cada vez mais no processo de reprodução da sociedade contemporânea.

Carlos (2011) discute o conceito de condição espacial no interior do movimento de produção da totalidade social no modo de produção capitalista. Para a autora

A ideia de condição [...] aponta a preocupação de pensar o fundamento da análise espacial do movimento – realizada pela Geografia –, localizando os movimentos da produção espacial como momento necessário da reprodução do humano (e do seu mundo). Essa condução torna possível uma primeira aproximação: a produção do espaço apareceria como imanente à produção social no contexto da constituição da civilização. O ato de produzir é o ato de produzir o espaço – isto é, a produção do espaço faz parte da produção das condições materiais objetivas da produção da história humana. Portanto, o espaço como momento da produção social encontra seu fundamento na construção/constituição da sociedade ao longo do processo histórico como constitutivo da humanidade do homem (CARLOS, 2011, p. 17).

Concordamos com esta perspectiva e pensamos ser fundamental compreender a condição espacial como fundamental na constituição dos sujeitos e no próprio movimento da produção da totalidade social que, no presente momento, tem como agentes hegemônicos as grandes firmas transnacionais que atuam em diferentes segmentos. No entanto, a objetividade da condição espacial como necessária à existência de objetos, sujeitos e ações não significa, diretamente, a consciência desta condição. E este é, em nossa perspectiva, um dos principais desafios do ensino de geografia na atualidade: possibilitar processos que levem os estudantes a construir a consciência da condição espacial de si mesmos e dos processos que constroem a totalidade social. Em nossa perspectiva, o desenvolvimento do raciocínio geográfico é um processo cognitivo necessário para a construção desta consciência.

Tal desafio se torna ainda maior quando verificamos as implicações que o período técnico-científico-informacional, conforme as proposições

de Santos (2014), traz à forma como nos relacionamos com a realidade e os outros sujeitos sociais. Com a ampliação da densidade técnica do território, através da implantação de diferentes redes de fixos (estradas, redes de fibra óptica, aeroportos, entre outros) e de fluxos (de pessoas, mercadorias, informações, capitais) a relação que cada sujeito social passa a ter com a realidade é cada vez mais mediada por estes diferentes objetos, formando uma efetiva tecnosfera. No entanto, como aponta Santos, tais objetos não podem ser tomados como neutros, desprovidos de estratégias e intencionalidades. Cada nova mudança técnica do território pressupõe outras formas de uso que estão definidas pelos agentes hegemônicos da geopolítica mundial. Portanto, a relação entre Tecnosfera e Psicosfera é uma das mais importantes para o entendimento do mundo atual:

Tecnosfera e psicosfera são redutíveis uma à outra. O meio geográfico atual, graças ao seu conteúdo em técnica e ciência, condiciona os novos comportamentos humanos, e estes, por sua vez, aceleram a necessidade da utilização de recursos técnicos que constituem a base operacional de novos automatismos sociais. Tecnosfera e psicosfera são os dois pilares com os quais o meio científico-técnico introduz a racionalidade, a irracionalidade e a contrarracionalidade, no próprio conteúdo do território (SANTOS, 2014, p. 256).

Tais objetos técnicos, científicos e informacionais estão presentes, de forma desigual, no cotidiano dos discentes e docentes da educação básica no Brasil e são, portanto, mediações com as quais se relacionam com a realidade. Em nossa perspectiva, estas mediações precisam ser compreendidas e interpretadas de forma multiescalar, ressignificando conceitos como extensão e distribuição, fundamentais no processo de formação da geografia como ciência moderna. O meio técnico-científico-informacional modifica a relação dos sujeitos com o lugar em que vivem, trazendo certa percepção de que não se faz mais necessário sair do lugar para encontrar o mundo. Tal lógica esconde, no entanto, que o mundo que chega até o lugar é seletivamente definido e responde aos interesses das forças hegemônicas do momento atual, em especial, as firmas transnacionais.

Diante deste contexto, há que se perguntar: qual o lugar do trabalho de campo no ensino de geografia e na formação de professores? O acesso aos diferentes meios de comunicação teria produzido um contexto no qual esta ação de pesquisa e ensino teria perdido a sua importância na geografia? Ou, ao contrário, a dinâmica de um mundo cada vez mais mediado pela

técnica, pela ciência e pela informação repõe a importância do trabalho de campo como elemento fundamental para compreender a realidade, confrontando o mundo que nos chega através das telas (dos celulares, dos televisores, dos computadores) com aquele que percebemos com o contato direto dos corpos com a realidade?

Como objetos técnicos, científicos e informacionais, tais telas possuem intencionalidades que só podem ser compreendidas em uma ampla leitura geopolítica do mundo atual. Segundo Santos, um dos principais elementos diferenciadores do período atual é a existência de uma unicidade técnica, em que “quanto mais tecnicamente contemporâneos são os objetos, mais eles se subordinam às lógicas globais. Agora, torna-se mais nítida a associação entre objetos modernos e atores hegemônicos” (SANTOS, 2014, p. 240).

Neste sentido, os fixos e fluxos, com os quais os estudantes e professores se relacionam diariamente, representam a presença do mundo no lugar, mediada também pelas outras escalas geográficas (regional, nacional etc.). Como tal, difundem discursos, ideologias, visões de mundo que interessam, sobremaneira, aos atores hegemônicos que os produziram. Dessa forma, pensar a realidade em suas diferentes escalas geográficas pressupõe um exercício no qual os conteúdos, linguagens e conceitos da geografia são apresentados aos estudantes como mediações necessárias para a reflexão e a construção de uma leitura de mundo que ressignifique a forma como os mesmos vivem e constroem a realidade.

Para que este processo ocorra e o raciocínio geográfico ganhe forma, experiências em campo, em contato direto com o objeto de estudo, podem trazer significativas contribuições. Portanto, em um mundo naturalizado pela técnica, o trabalho de campo se repõe como importante ação de pesquisa e ensino que pode provocar discentes e docentes a refletirem sobre as intencionalidades que marcam a geografia do mundo contemporâneo. Por isso, a importância de que tal processo se torne mais constante nas práticas de ensino de geografia na educação básica. No entanto, sabemos que são inúmeros os desafios para tanto. De um lado, há uma constante precarização das condições de trabalho docente e de infraestrutura da escola que, somada a uma lógica de currículo e avaliação padronizada, baseada na concepção de gestão de sala de aula, dificulta a realização de

trabalhos de campo na educação básica. Por outro lado, há também o problema da formação inicial e continuada de professores de geografia. Um docente que não desenvolveu, em sua formação, experiência de trabalho de campo, construindo suas diferentes etapas e avaliando os resultados, terá, em nossa perspectiva, muito mais dificuldade em realizar estes trabalhos na educação básica. Terá, inclusive, dificuldade em compreender sua importância e lutar contra os processos que impedem o seu acontecimento.

Neste sentido, ao propormos neste artigo uma reflexão sobre os sentidos dos cadernos de campo nas experiências de ensino na escola e na universidade, reafirmamos a importância dos trabalhos de campo como princípio teórico-epistemológico da geografia feita na escola e na universidade. Em nossa perspectiva, ressignificar os trabalhos de campo e lutar pelas condições de realização são ações fundamentais para que possamos avançar na construção de práticas de ensino e pesquisa de geografia que contribuam, cada vez mais, para que os sujeitos possam ler, compreender e transformar o mundo em suas diferentes escalas espaço-temporais.

Portanto, é a partir destas concepções teórico-metodológicas acerca do ensino de geografia que passamos a analisar os cadernos de campo objetos de nossa investigação.

### **3. O caderno de campo como mediação**

Como dissemos, para o desenvolvimento desta pesquisa foram analisados cadernos de campo construídos por docentes e discentes da Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo e do curso de Geografia da mesma universidade. Antes da análise, é importante contextualizar estas duas instituições, buscando entender o lugar que os trabalhos de campo têm na dinâmica das mesmas.

A atual Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP (EA) teve início em 1956 com a criação do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo "Professor Queiroz Filho" (CRPE-SP). Dois anos mais tarde passou a ser Escola Experimental e tinha como objetivo realizar ensaios de técnicas de ensino e oferecer cursos de aperfeiçoamento para professores, e desde então foi reconhecida por experiências

e propostas pedagógicas diferenciadas (GORDO, 2010). Ainda na década de 1960, a escola vinculou-se à Faculdade de Educação da USP e em 1973 passou a se chamar Escola de Aplicação da FEUSP.

Nos anos de 1960 ocorreu a popularização da prática do estudo do meio, inspirado nos métodos do grupo Freinet e em Cousinet, tornando-se uma metodologia presente na escola até os dias de hoje. Contudo, com a instauração da Ditadura Militar essas atividades foram proibidas e o Colégio de Aplicação, bem como os vocacionais foram fechados. Mais tarde, na década de 1980, após o período ditatorial, os professores puderam retomar os estudos do meio.

A instituição continuou com sua característica de centro de pesquisas na área de educação e um espaço para formação de estagiários, pesquisadores e professores das várias licenciaturas da USP e seguiu reavaliando e renovando suas propostas didático-pedagógicas e atualizando os temas dos projetos desenvolvidos ao longo dos anos.

O curso de Geografia da Universidade de São Paulo completou, em 2017, 83 anos, tendo sido criado ao mesmo tempo da fundação desta universidade. Tal afirmação nos possibilita compreender o lugar deste departamento no processo de institucionalização da ciência geográfica no país. Fundado com a participação de pesquisadores principalmente provenientes da França, o Departamento de Geografia (DG) tinha, desde o início, o trabalho de campo como atividade central, uma vez que permitia aos professores estrangeiros conhecerem os territórios paulista e brasileiro. Era também ação de pesquisa essencial para a elaboração das monografias regionais, influência da geografia lablachiana que durante décadas marcou as práticas de pesquisa e ensino no Departamento de Geografia.

A importância do trabalho está materializada também no atual currículo do Departamento de Geografia. Nele, a carga horária das disciplinas encontra-se distribuída entre hora-aula e hora-trabalho, o que aponta a centralidade do trabalho de campo nos processos formativos, seja do bacharel, seja do licenciado em geografia. A presença da hora-trabalho no currículo é uma das estratégias para que as condições de realização dos trabalhos de campo sejam garantidas pela instituição.

Portanto, é possível perceber que tanto na EA quanto no DG o trabalho de campo possui centralidade no processo formativo, existindo,

assim, uma história desta atividade nos currículos das duas instituições. Tal contextualização contribui para que possamos entender as análises construídas a partir dos dois cadernos de campo, uma vez que estamos diante de uma metodologia de ensino-aprendizagem em geografia que tem longa tradição nas duas instituições em que desenvolvemos a pesquisa.

Durante o processo de investigação, pudemos acompanhar as etapas de elaboração do estudo do meio, analisando a função desempenhada pelo caderno de campo enquanto instrumento de mediação. Há que se ressaltar que a literatura científica sobre o tema (PONTUSCHKA, 1999; OLIVEIRA, 2006; BUENO, 2009) aponta a importância do planejamento e da organização das atividades como fundamentais para que o caderno de campo contribua no processo de construção do conhecimento geográfico.

Nos trabalhos de campo acompanhados na EA-USP, os professores do 8º ano do Ensino Fundamental prepararam dois cadernos de campo, com os seguintes temas: Caderno 1: *Trens e Fazendas de Café – Campinas e São Paulo* (Imagem 1) e Caderno 2: *Atividades em Paranapiacaba e Santos* (Imagem 2). A divisão foi feita para que não houvesse um caderno muito volumoso e por terem ocorrido três saídas de campo em datas diferentes.

#### **Imagem 1**

ALUNOS OBSERVAM ANTIGA SENZALA CASA DOS COLONOS NA FAZENDA TOZAN, CAMPINAS/SP



Fonte: Beatriz M. de Campos, 2016.

## Imagem 2

ALUNOS DO 8º EF VISITAM ÁREA COM DENSA VEGETAÇÃO NO DISTRITO DE PARANAPECABA, SANTO ANDRÉ/SP



Fonte: Beatriz M. de Campos, 2016.

Do ponto de vista estrutural, os cadernos apresentam, logo nas primeiras páginas, uma visão geral dos estudos de meio que serão desenvolvidos. Estão presentes os objetivos, cronogramas das atividades, mapas (sobre diferentes temáticas) e fotos dos lugares que serão visitados, recomendações gerais sobre o que levar, o que observar, como se comportar durante as atividades. Todos estes processos sistematizam as discussões que compõem o pré-campo, momento essencial na construção do trabalho de campo. Além disso, para cada ponto a ser visitado, o caderno apresenta questões norteadoras, bem como metodologias para a coleta de informações no campo. Um destes instrumentos problematizados pelos cadernos é a entrevista. O trecho abaixo, retirado do caderno de campo, demonstra as orientações para o desenvolvimento dessa atividade:

Seu grupo deverá montar um roteiro para realizar as entrevistas. Montem o roteiro solicitando a procedência da pessoa (possíveis locais de residência) e trabalhos já executados. Tentem explorar questões que remetam à empresa Vale S/A e o quanto esta interfere na organização espacial e social da cidade. Conduzam a conversa naturalmente, variando os entrevistadores. É necessário estudar as questões com antecedência. Alguém do grupo deve anotar as reações do entrevistado (expressão facial, gesticulação, interferências externas). Preste atenção: a entrevista deverá soar como uma conversa gostosa entre vocês e o entrevistado, mas com MUITA educação. Procure usar as palavras famosas e indispensáveis sempre que puder (por favor,

obrigado e com licença) e não se esqueça de se apresentar. As pessoas que estiverem nos recebendo estão fazendo isso por gentileza e deveremos retribuir. Tome cuidado para não fazer uma pergunta que já foi respondida. O entrevistado pode imaginar que você faltou com a atenção enquanto ele respondia. Tentem transformar as perguntas em uma conversa agradável; assim, tanto você quanto o entrevistado ficarão mais à vontade. Agora, tão importante quanto o roteiro, é saber com muita clareza o objetivo da sua pesquisa; assim, poderão buscar informações ainda mais interessantes a partir de algo que a pessoa diga e que não estava previsto. Não precisa correr! É melhor uma entrevista bem feita do que várias superficiais (Caderno de Campo 2º ano do Ensino Médio).

No trecho anterior, é possível perceber a função desempenhada pelo caderno de campo como instrumento de mediação da leitura de mundo que os estudantes construirão a partir da realidade visitada. Tal leitura se dá com a elaboração de conceitos, problematizações e também com a aprendizagem dos procedimentos de pesquisa, de coleta e sistematização de informações em campo. Neste sentido, o caderno de campo contribui na afirmação de uma perspectiva de ensino de geografia que reconhece os estudantes como sujeitos fundamentais deste processo. A seguir alguns exemplos de questões presentes nos cadernos de campo da EA:

### Imagem 3

#### QUESTÃO DO CADERNO DE CAMPO DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

10. Registre suas impressões e sensações durante a visita (níveis de ruído e de calor, tamanho da área, movimentação de pessoas e outras que julgar conveniente).

---

---

---

---

---

---

---

Fonte: Caderno de Campo 8º ano do Ensino Fundamental.

### Imagem 4

#### QUESTÃO DO CADERNO DE CAMPO DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

#### V – Percurso de Escuna pelo Canal do Porto de Santos

➤ Antes de escrever suas respostas, procure fazer atentamente as observações solicitadas e vivenciar a experiência de navegar pelo Canal do Porto de Santos.

Fonte: Caderno de Campo 8º ano do Ensino Fundamental.

Outro elemento que pode ser verificado nos cadernos analisados e em seu processo de construção diz respeito à abordagem interdisciplinar presente nos mesmos. Os cadernos construídos para os trabalhos de campo do 8º ano do Ensino Fundamental foram elaborados de forma colaborativa pelos professores de História, Geografia, Matemática, Educação Física e Português. Já os cadernos do 2º ano do Ensino Médio foram construídos pelos professores de Geografia, Física, História e Matemática. Tal abordagem tem sido uma marca constante dos trabalhos de campo na EA-USP. Esse processo contribui em diferentes dimensões, sendo importante destacar pelo menos duas: do ponto de vista operacional<sup>1</sup>, facilita o processo de saída com as turmas, uma vez que o envolvimento de um número grande de professores traz menores dificuldades à dinâmica de carga horária semanal. Do ponto de vista pedagógico, configura-se como processo que possibilita aos estudantes a construção de uma visão mais integrada dos fenômenos da realidade. Neste sentido, o trabalho de campo pode contribuir na formação do sujeito interior como aponta Pontuschka (1999, p. 102):

Se o “cidadão comum”, o “cidadão estudante” ou o “cidadão cientista” não estão satisfeitos com as contradições existentes no mundo, sobretudo com as desigualdades sócio-econômicas que impedem o direito à cidade; eles não aceitam o seu parcelamento como homens descartáveis nas sociedades em que o consumo tem um significado maior do que a consideração do ser humano, sujeito de sua história e de seu espaço. Então, há que se pensar nos métodos de ensino a serem utilizados na escola para que se tenha como expectativa a formação de um “homem inteiro” e que, por meio da prática aliada à reflexão, construa-se o caminho para essa conquista.

Tomando a interdisciplinaridade como um dos pilares da realização do trabalho de campo (PONTUSCHKA, 1999), é possível, portanto, perceber que a mesma está presente como uma das concepções norteadoras dos cadernos de campo analisados. As questões apresentadas no decorrer do material provocam os estudantes a refletirem as diferentes dimensões que constituem a realidade. Dessa forma, nem todas as questões nele apresentadas dizem respeito somente a uma disciplina, ou mesmo a somente uma temática. Na verdade, muitas são as questões que pedem ao aluno que relacione dois ou três acontecimentos vistos em campo.

Conforme acompanhado na Escola de Aplicação da USP, os cadernos de campo de ambas as turmas tinham como principal referência as versões de anos anteriores – principalmente pelo fato das séries abordarem uma mesma gama de temas todos os anos, somando-se a isso as experiências dos professores. Dessa forma, algumas questões eram modificadas, adicionadas ou retiradas. É importante destacar o tempo dedicado a este trabalho pelos professores, que realizam essa revisão do material em grupo, com o intuito de melhor relacionar as questões e determinar a ordem na qual estariam organizadas. Cada docente fazia uma releitura do material e discutia com os colegas as questões (da sua disciplina ou não) que deveriam ser retiradas, reelaboradas ou adicionadas. Esse parâmetro advinha das correções dos cadernos anteriores, ou seja, a partir da avaliação da forma como esse material havia sido utilizado pelos estudantes dos anos anteriores.

Em nossa perspectiva, esta dimensão temporal da construção do caderno e do trabalho de campo não pode ser vista como elemento de menor importância. Trata-se, ao contrário, de condição essencial para o desenvolvimento desta atividade. Isso acentua o debate sobre as condições de trabalho docente e ajudam a compreender as especificidades da EA-USP em relação às outras unidades escolares das redes municipal e estadual de educação. A possibilidade de tempo para o trabalho coletivo e colaborativo dos docentes, bem como as condições estruturais e financeiras são elementos presentes nesta unidade escolar, sem os quais se tornaria inviável a realização dos referidos estudos do meio<sup>2</sup>.

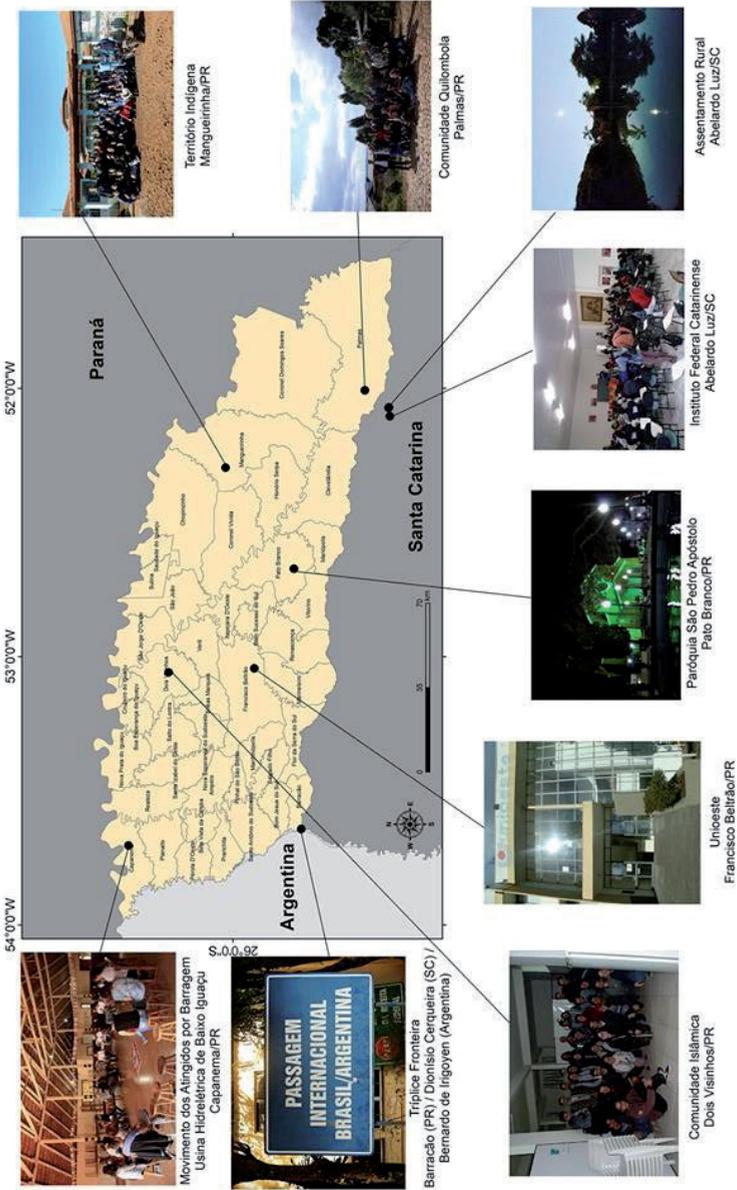
Durante os trabalhos de campo, os estudantes utilizaram os cadernos de campo como principais instrumentos de sistematização das informações obtidas e dos conhecimentos construídos. Vale ressaltar que a mediação do caderno não substitui a constante mediação realizada pelos professores em campo, apresentando questões, discutindo situações vivenciadas e instigando os estudantes a realizarem suas anotações. Foi possível perceber que, para aqueles que já estão na escola há alguns anos, o caderno é um material familiar e de fácil manuseio. No entanto, para os estudantes ingressantes, lidar com o caderno de campo não é uma tarefa fácil, o que acentua o papel dos professores e professoras durante a realização do estudo do meio.

Ao retornar para a sala de aula, no pós-campo, os cadernos analisados constituíram o principal material de consulta dos estudantes para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa proposto pelos professores e professoras ainda na fase pré-campo. Retomar as anotações, sistematizar os dados, analisar as entrevistas, verificar as fotos são procedimentos fundamentais desenvolvidos pelos estudantes, que reforçam o papel de sujeitos dos mesmos na construção do conhecimento geográfico, em uma perspectiva interdisciplinar. Nas aulas acompanhadas no pós-campo, foi possível verificar que o uso do caderno como fonte de informações é lembrado a todo momento pelos professores e professoras, reforçando assim seu papel de instrumento de mediação na construção do conhecimento.

No Departamento de Geografia, analisamos o processo de elaboração do caderno de campo da disciplina Geografia Regional do Brasil I - Sul. Tal disciplina tem como principal objetivo construir análises regionais, considerando a relação entre sociedade e natureza, com foco em uma das regiões brasileiras. Em sua estrutura curricular, a disciplina se divide em 2 horas teóricas e 4 horas trabalhos semanais, o que acentua a centralidade das atividades de campo no desenvolvimento da mesma. Dessa forma, as atividades didáticas foram planejadas tendo como foco a organização do trabalho, que foi desenvolvido em 5 dias, na região sudoeste do Paraná, conforme a imagem a seguir:

**Imagem 5**  
LUGARES VISITADOS DURANTE O TRABALHO DE CAMPO DA DISCIPLINA DE REGIONAL SUL

## Trabalho de Campo na Região Sudoeste do Paraná



Fonte: ANDRÉ, Felipe. Agosto de 2017.

Por se tratar de um curso que tem como um dos percursos curriculares a formação docente, optou-se por um processo de construção do trabalho de campo de forma coletiva e horizontal. Na prática, tal opção significou uma mudança do lugar dos estudantes na disciplina, que tiveram, assim, que se colocar como autores e responsáveis pela construção do trabalho de campo, definindo roteiros, apresentando justificativas, construindo contatos prévios com as comunidades a serem visitadas, organizando as condições infraestruturais para o desenvolvimento do campo. Em nossa perspectiva, tal processo possibilitou aos estudantes, futuros professores e professoras, compreender as diferentes dimensões que envolvem a organização do trabalho de campo e com as quais terão que lidar no momento em que assumirem turmas em diferentes etapas da educação.

É importante ressaltar que, no planejamento inicial da disciplina, havia pouco tempo para a elaboração do caderno de campo. No entanto, em decorrência de dificuldades de liberação de recursos para a realização do trabalho de campo, o caderno ganhou outros sentidos na dinâmica da disciplina, tornando-se a principal mediação entre discentes, docentes e a região a ser estudada e se constituindo como um instrumento que possibilitou a sistematização das reflexões produzidas em diferentes momentos da disciplina.

Para a construção do caderno, foram definidos quatro eixos de análise que deveriam estar no centro dos debates a serem produzidos em cada um dos pontos visitados. Tais eixos dialogavam com as discussões teóricas propostas pelo professor nas primeiras aulas do curso, refletindo sobre a necessidade de que a relação entre teoria e prática esteja sempre presente no processo de organização e desenvolvimento do trabalho de campo. Partiu-se do seguinte pressuposto:

Fazer trabalho de campo representa, portanto, um momento do processo de produção do conhecimento que não pode prescindir da teoria, sob pena de tornar-se vazio de conteúdo, incapaz de contribuir para revelar a essência dos fenômenos geográficos (ALENTEJANO; ROCHA-LEÃO, 2006, p. 57).

Após a escolha dos eixos, os discentes construíram o roteiro do trabalho de campo, definindo os pontos de visita e o tempo a ser destinado a cada um deles. Para a construção do roteiro, foram realizadas aulas de discussão prévia sobre a região, bem como pesquisas feitas pelos estudantes

com o intuito de levantar os lugares com maior potencial de análise, de acordo com os eixos definidos anteriormente. Com a elaboração do roteiro de trabalho de campo, os discentes iniciaram, em grupos, a elaboração do caderno de campo.

Cada ponto de visita foi apresentado, no caderno de campo, em duas seções: “levantamento de informações prévias” e “o que fazer em campo?”. Além disso, um dos grupos ficou responsável pela elaboração do caderno de mapas, fundamental para o desenvolvimento das atividades de campo. Após a escrita dos grupos, chegou-se à etapa final: a leitura e a formatação coletiva do caderno de campo. Tal etapa foi essencial para romper com a lógica do trabalho fragmentado, buscando construir uma unidade teórico-metodológica do caderno de campo, levando sempre em consideração os quatro eixos definidos coletivamente. O caderno de campo foi finalizado uma semana antes da ida ao campo.

Durante o campo, o caderno de campo esteve presente de duas formas: nas leituras que os estudantes realizavam em momento da viagem e nas citações e referências ao mesmo durante os debates travados no campo. Em nossa perspectiva, esta presença do caderno de campo, material e imaterialmente, durante a viagem, indica a apropriação que os estudantes fizeram do mesmo, como sujeitos de sua produção. Durante o campo foi possível perceber que a construção do caderno possibilitou aos estudantes uma melhor preparação para o contato com a região visitada e os seus sujeitos, o que contribuiu para um melhor aproveitamento das ações desenvolvidas em campo e a elaboração de reflexões e debates a partir das mesmas.

No pós-campo, foi realizada uma avaliação com o intuito de compreender os limites e possibilidades que aquela experiência trouxe ao processo formativo dos discentes. Na fala dos estudantes, foi possível verificar que a mediação proporcionada pela elaboração do caderno de campo foi fundamental para a reelaboração de conceitos e categorias debatidos durante a aula e em outras disciplinas no campo.

*O caderno não limitou a nossa visão. Não fomos a campo com um roteiro rígido, mas com perguntas e isso nos possibilitou uma abertura maior para o que encontramos nas visitas (Fala de discente da USP durante aula pós-campo, julho de 2017).*

*A construção horizontal do caderno nos deixou mais seguros no campo. Tínhamos participado da elaboração do campo, pensado em cada vista e isso nos deu mais tranquilidade para aprofundar o que tínhamos discutido nas aulas de preparação (Fala de discente da USP durante aula pós-campo, julho de 2017).*

É importante ressaltar que a construção do caderno de campo foi fundamental para a articulação entre os discentes e para a implicação em campo, ao mesmo tempo em que não fez com que os discentes chegassem com ideias prontas, cristalizadas nas diferentes comunidades visitadas.

Tal processo foi possível em decorrência de outra função mediada pela construção do trabalho de campo: o debate teórico-metodológico sobre a organização do campo. Durante a construção do caderno de campo, foram inúmeros os momentos em que questões de ordem metodológica (como entrar em campo? Como estabelecer as relações com os sujeitos? Quais os compromissos éticos e responsabilidades o trabalho de campo traz ao pesquisador?) foram levantadas e discutidas, contribuindo para que os diferentes sentidos do trabalho de campo pudessem emergir na sala de aula. Em nossa perspectiva, tal função desempenhada pelo caderno de campo se mostrou fundamental na indução de debates essenciais no processo de formação docente em geografia, o que pode, em certa medida, contribuir na ação dos futuros professores em relação ao desenvolvimento de trabalhos de campo na educação básica.

Outra dimensão importante que a construção do caderno de campo trouxe à tona diz respeito à importância do trabalho coletivo na ação docente. Nos relatos dos discentes participantes da disciplina, nos diferentes momentos do trabalho de campo, foi fundamental o trabalho coletivo, bem como a autonomia que foram desenvolvendo no decorrer das atividades e que resultou em grau de diálogo e entendimento de suma importância para que as ações no campo pudessem ocorrer de forma tão exitosa. Em todo o processo, ficou em evidência a importância do trabalho coletivo, pensado aqui como a unidade que se constrói na diversidade, o que possibilitou aos docentes e discentes avançarem, respeitando o percurso singular de cada sujeito sem deixar de lado o objetivo comum.

Portanto, foi possível perceber, no acompanhamento destas experiências didáticas, na educação básica e no ensino superior, que o caderno de campo foi concebido, planejado e executado como mediação principal

na realização dos trabalhos de campo, possibilitando aos discentes se apropriarem, de forma mais plena, destas experiências, compreendendo suas diferentes etapas, bem como discutindo e analisando as diferentes dimensões nelas presentes. Tal análise repõe o debate sobre a importância da valorização do trabalho de campo como metodologia para a construção do conhecimento geográfico e do seu lugar na problematização e entendimento de um mundo cada vez mais mediado pela técnica, pela ciência e pela informação.

#### **4. Considerações finais**

O trabalho de campo se configura como uma das metodologias de ensino-aprendizagem em geografia que reconhecem a importância de docentes e discentes como sujeitos do processo educativo. As transformações recentes do mundo, marcado pelo advento do meio técnico-científico-informacional, ao invés de descartarem esta metodologia, repõem a importância na mesma uma vez que possibilita aos docentes e discentes outras formas de contato com a realidade e com a produção do conhecimento geográfico.

A partir das análises construídas nesta pesquisa, foi possível perceber a importância do caderno de campo como mediação, tanto para o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem na educação básica, quanto na formação de professores de geografia no Ensino Superior. Construídos de forma coletiva e colaborativa, reforçando seu caráter interdisciplinar e de articulador dos conhecimentos com a realidade, em suas diferentes escalas geográficas, este material desempenha a função de instrumento de mediação na construção do conhecimento, para docentes e discentes, nas diferentes etapas de desenvolvimento do trabalho de campo. No caso da formação docente, repõe a importância da unidade teoria-prática no desenvolvimento do trabalho de campo, com vistas a superar uma concepção empirista desta metodologia, que remonta aos primeiros anos de institucionalização da geografia como ciência moderna no Brasil e no mundo.

No entanto, apesar da importância do trabalho de campo para o ensino de geografia e a formação de professores, são muitas as barreiras que têm dificultado a realização destas atividades. De um lado, temos um amplo processo de precarização da educação pública e do trabalho docente em diferentes níveis de ensino, produzido a partir de políticas públicas construídas no interior de uma lógica neoliberal de Estado e sociedade e que se materializa na limitação da prática educativa à sala de aula, aos currículos padronizados e às avaliações em larga escala. Nesta lógica de controle do trabalho docente, há poucas possibilidades para o desenvolvimento de metodologias que levem os estudantes a construir conhecimentos em contato direto com a realidade. Por outro lado, há problemas referentes à formação de professores de geografia no que se refere ao pouco contato com a metodologia do trabalho de campo durante o processo formativo. Mesmo em cursos no qual os futuros professores realizam inúmeros trabalhos de campo, são poucos os momentos de reflexão sobre esta metodologia e que colocam os discentes como sujeitos da elaboração, da organização e da execução dos trabalhos de campo. Uma análise mais detalhada destas e de outras questões precisa ser feita para que possamos avançar na defesa do trabalho de campo como metodologia fundamental para a construção do conhecimento geográfico no momento atual, o que, no momento, foge do escopo deste texto.

Para encerrar, ressaltamos a necessidade de compreender o trabalho de campo como metodologia potencial para o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem em geografia, com vistas à construção do raciocínio geográfico, uma vez que possibilita aos estudantes a elaboração de conteúdos, conceitos, linguagens e também procedimentos metodológicos que os levam a indagar a realidade a partir da geografia e das outras dimensões do conhecimento. Com isso, os estudantes são provocados a pensar na geografia dos fenômenos, articulando as múltiplas relações escalares entre os mesmos. Do distante ao próximo, permeado por tantas outras mediações, os estudantes são instigados a pensar a si mesmos e seus lugares, o que pode resultar em mudanças na forma como veem e vivem a realidade e no desenvolvimento da consciência espacial, uma das condições imprescindíveis para o exercício pleno da cidadania.

## Notas

- <sup>1</sup> É importante salientar que, mesmo se tratando de um trabalho que envolve todos os segmentos da escola, há muitas ações dos professores que vão para além do cunho pedagógico que não só possibilitam, mas são fundamentais para a concretização do Estudo do Meio: eles se envolvem em questões de reservas de hotéis, tesouraria, documentação, negociações de valores e horários etc. Surge assim mais uma variável que desafia os professores, mas que também os envolve ainda mais no trabalho.
- <sup>2</sup> Fato é que a EAFEUSP conta com professores que possuem em sua maioria pós-graduação, especialização, participam de eventos, pesquisam, produzem academicamente e este sempre foi um diferencial muito positivo na construção da imagem da escola e também da confiança no ensino e no conhecimento por ela produzidos. Contudo, a EA é também um gasto para a Universidade de São Paulo, que busca cada vez mais reduzir suas 'despesas'. Tanto que de 2016 para 2017 parte do corpo docente da escola entrou no programa de demissão voluntária e a ausência desses profissionais não foi suprida com novas contratações. Foi necessária (e ainda é) muita luta de toda a comunidade escolar para que essas lacunas no caminhar da EA sejam devidamente preenchidas e a escola volte a ter seu ritmo de trabalho e de dedicação normalizados, elementos estes sempre tão caros e necessários para alunos, professores e funcionários.

## Referências

- ALENTEJANO, P.R.; ROCHA-LEÃO, O. M. Trabalho de campo: uma ferramenta essencial para os geógrafos ou um instrumento banalizado? **Boletim Paulista de Geografia**. São Paulo, n. 84, p. 51-67, 2006.
- BUENO, M. A. A importância do estudo do meio na prática de ensino de geografia física. **Boletim Goiano de Geografia**. v. 29, p. 185-198, 2009.
- CARLOS, A. F. A. **A condição espacial**. São Paulo: Contexto, 2011.
- CLAVAL, P. **Terra dos Homens**. São Paulo: Contexto, 2010.
- CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 2001.
- FREIRE, P. Cartas aos Professores. **Estudos Avançados**, São Paulo, n. 42, 2001.
- GOMES, D. M. **Geografia no ensino secundário em São Paulo (1834-1896)**. 2016. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, PUC-SP, São Paulo, 2016.
- GORDO, N. **História da Escola de Aplicação da FEUSP (1976-1986)**: a contribuição de José Mário Pires Azanha para a cultura escolar. 2010. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

HOBBSAWN, E. **Nações e nacionalismo desde 1780**. 3. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MAIA, E. J. P. **A Geografia escolar na província de Minas Gerais no período de 1854 a 1889**. 2014. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2014.

MORMUL, N. M. **O ensino de Geografia no projeto educacional de Rui Barbosa**. 2009. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

OLIVEIRA, C. D. M. de. Do estudo do meio ao turismo geoeducativo: renovando as práticas pedagógicas em Geografia. **Boletim Goiano de Geografia**, v. 26, p. 32-47, 2006.

PONTUSCHKA, N. N. Interdisciplinaridade: aproximações e fazeres. **Terra Livre**, n. 14, p. 100-124, 1999.

RECLUS, E. **O Homem e a Terra – Educação**. São Paulo: Imaginário, 2010.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**. 4. Ed. São Paulo: EDUSP, 2014.

SILVA, J. M. **A bibliografia didática de Geografia: História e pensamento do ensino geográfico no Brasil (1814 – 1930)**. 2012. 394 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geografia, UFU, 2012.

SOUSA, A. N. de. Centralidades regionais, centralidades acadêmicas: reconfigurações territoriais no Brasil e suas influências no desenvolvimento da Geografia na Bahia (187-1970). **Geotextos**, v. 12, n. 2, p. 13-35, dezembro de 2016.

\_\_\_\_\_. Bernardino de Souza e o desenvolvimento da Geografia no Brasil. **Terra Brasilis**, n. 8, p. 1-18, 2017.

VAZ, Caroline Bulhões Nunes. Entre o sertão e a nação. **Terra Brasilis**, n. 8, p. 1-16, 2017.

Recebido em: 20/09/2017

Aceito em: 23/10/2017