

Trabalho de Campo: prática "andante" de fazer Geografia

Ana Maria Radaelli da Silva*

RESUMO

Objetiva-se, aqui, discutir as possibilidades que se apresentam ao ensino da Geografia pela realização de trabalhos de campo particularizando as experiências ensejadas pela disciplina de Prática de Ensino. O conjunto de argumentos que aqui se desenvolvem chama atenção para

que se valorize o trabalho de campo como instrumento fundamental para a construção do conhecimento geográfico na perspectiva da consolidação da prática como condição para a compreensão teórica.

PALAVRAS-CHAVE

Trabalhos de campo; construção do conhecimento; relação teoria-prática.

INTRODUÇÃO

Você viu um acontecimento comum, um acontecimento como ele é produzido cada dia.

E no entanto lhe rogamos, sob o familiar, descubra o insólito, sob o cotidiano, destaque o inexplicável.

Bertold Brecht

Este texto resulta de uma longa prática e envolve uma histórica e permanente reflexão acerca do modo como se revelam novos conteúdos a cada nova ação que se realiza, como a intrusão em um lugar onde um acontecimento comum, porém insólito, que parecia *inexplicável*, uma fábrica de casacos de pele de coelhos em uma propriedade rural que desenvolve, entre outras, as culturas de trigo e soja, no interior do município de Sarandi¹, no centro-norte gaúcho, deu significado à abordagem das relações entre o rural e o urbano.

Esse é o ancoramento das idéias que se introduzem sobre o trabalho de campo ou, como venho me referindo, a prática "andante" de fazer

Geografia. São idéias situadas nos seguintes aspectos:

- a revelação de novos conteúdos decorre da descoberta de que a observação investigativa proporciona, paralelamente à interpretação, à análise reflexiva e crítica que possibilita a formulação de noções ou conceitos;
- a realização das ações, notadamente no trabalho docente, insere-se na dimensão pedagógica como ato de fazer, refutada a reprodução, e como ação compartilhada, refutado o protagonismo exclusivo do professor (ou do livro didático) que coloca o aluno no papel de protagonista da própria aprendizagem.

No entendimento que compartilho e de que me aproximo, já explicitado em Silva (1999), na linha de uma Pedagogia Histórico-Crítica e da Geografia Crítica, podem-se traçar alguns passos metodológicos fundados nos propósitos da obra de Saviani (1991) e nas orientações dos geógrafos identificados com a referida tendência² e que convergem para:

- a) a identificação do saber objetivo produzido historicamente e a concepção de espaço geográfico como espaço social tido na perspectiva histórica;

- b) a conversão do saber objetivo em saber escolar e a reelaboração do saber geográfico (instrumental teórico) como forma de transcendência do domínio absoluto do conhecimento para o domínio das práticas sociais;
- c) o provimento dos meios necessários para a assimilação do saber e apreensão do seu processo, bem como para a compreensão da realidade como expressão de diferentes escalas, considerando as possibilidades de transformação numa perspectiva de cidadania emancipada.

Essa visão, com correspondência tanto no âmbito da Pedagogia como da Geografia, tem buscado embasamento na análise neomarxista da teoria e da prática educacional. É essa visão que, embora não isenta de falhas comparativamente a outras linhas de análise, reconhece a imbricação entre reprodução econômica e reprodução cultural, na qual se interseccionam a *teoria*, a *ideologia* e a *prática*, trazendo do nível macro a sociedade, com todas as suas forças, os princípios e os processos reguladores do trabalho, conectando-os ao micronível das atividades de sala de aula. Esta é a razão pela qual as “percepções subjetivas estão dialeticamente relacionadas com o mundo social e não simplesmente o espelham” (Giroux, 1997, p. 59).

São, precisamente, essa visão e esse relacionamento que concebem a influência de valores sociais na ciência geográfica e na educação e que superam os argumentos de imparcialidade ou de neutralidade de qualquer uma.

E, para cumprir o que preconizam os fundamentos teórico-metodológicos da Geografia quanto aos objetivos do seu ensino, além da seleção e organização de conteúdos significativos e socialmente relevantes, como defende Cavalcanti (1998, p. 25):

a leitura do mundo do ponto de vista de sua espacialidade demanda a apropriação (...) de um conjunto de instrumentos conceituais de interpretação e de questionamento da realidade socioespacial.

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

Daí a importância e a significação do *familiar* e do *cotidiano* que o olhar do geógrafo precisa desvendar em uma fábrica de casacos de pele de coelhos, talvez incomum, mas que é explicável pelo que representa no lugar em que realiza sua produção e pelas relações que se estabelecem entre esse local, nessa escala, com outros locais onde circulam os seus produtos, em outras dimensões escalares. Impregna de concretude o conceito de formas *refuncionalizadas* do espaço porque na granja³, e não no distrito industrial, há uma fábrica.

Portanto, esse espaço ganha uma nova dimensão. Para Santos (1996a, p. 38), “o cotidiano” é essa outra (a quinta, conforme o autor) dimensão que “deve ser objeto de interesse dos geógrafos, a quem cabe forjar os instrumentos correspondentes de análise”.

Essas idéias introdutórias foram colocadas com o objetivo de evidenciar os aspectos que se pretendem tratar neste artigo e que passam pela abordagem de algumas implicações epistemológicas do trabalho de campo em Geografia, às quais são subjacentes implicações metodológicas, bem como pelas expectativas na formação inicial e/ou continuada de professores, notadamente a utilização dessa atividade como mote para a concretização da relação teoria-prática na formação do profissional docente.

De qualquer perspectiva, no entanto, ficará ressaltado o valor pedagógico do contato com a realidade para a formação do geógrafo e que, além de ser um tradicional instrumento para essa formação, tem sua importância reconhecida principalmente “por aqueles que têm na paisagem natural ou cultural a objetivação da Geografia” (Corrêa, 1996, p.1).

TRABALHO DE CAMPO: ALGUMAS DEMARCAÇÕES CONCEITUAIS E METODOLÓGICAS

*O espaço, base objetiva do homem,
é a alma,
é o ser,
é a existência da Geografia.*

Mônica Sampaio Machado

O espaço é o objeto da Geografia, o seu fundamento de cientificidade. Daí deriva que o objetivo da Geografia é “o conhecimento da natureza e leis dos movimentos da formação econômico-social”, como definiu Moreira (1979, p.147) em uma pioneira abordagem epistemológica sobre a natureza social da Geografia.

Portanto, o espaço geográfico é *social, produzido*, isto é, resulta de um processo de formação, de desenvolvimento e de tecnificação, contendo a marca da sociedade que o produziu, o que define, portanto, a concepção de que a Geografia é uma ciência social e que o espaço geográfico, sob essa concepção, é compreendido como a materialização da própria sociedade, “soma dos resultados da intervenção humana sobre a terra” ou “combinação de objetos naturais” com os “objetos sociais”, como propôs Santos (1986, p.37), aos quais se aliou a técnica, ao longo do processo de reprodução da sociedade, uma formação espacial, portanto.

Nessa dimensão histórica, “o homem, ao produzir a sua existência, produz um espaço enquanto processo de criação da vida humana em todas as suas dimensões”, afirma Carlos (1999, p.87), ressaltando a posição do homem como produtor de sua existência e não como produto social. É por isso que o espaço tem uma gênese e um movimento que lhe são próprios e que lhe dão identidade.

Ao abordar os conceitos historicamente atribuídos a *espaço, território e territorialidade*, Machado (1997) faz uma ressalva à polissemia que permeia tais conceitos, uma vez que percebe uma

certa insipiência epistemológica para uma rigorosa interpretação e sua correta aplicação.

Reconhecendo-os como a “espinha dorsal da ciência geográfica” em sua análise sobre essas noções, a autora faz uma distinção entre espaço absoluto – o que existe por si mesmo, cartesiano – e espaço relativo – o que é dependente e que representa “uma relação entre objetos, a qual só existe porque os objetos existem e se relacionam” (Machado, 1997, p. 20-21). Tais objetos, que já foram referidos como “naturais” e “sociais”, constituem a realidade material e cultural, respectivamente, resultado das ações humanas através do tempo, no movimento dinâmico e ininterrupto da humanidade, no conjunto das interações que se dão entre os homens, as relações sociais:

O caráter simultâneo e articulado dessas interações pode ser expresso nos seguintes termos: os homens entram em relação com o meio natural, através das relações sociais travadas por eles no processo de produção dos bens materiais necessários à existência. (Moreira, 1979, p.150)

Na abordagem referida a Machado (1997), o conceito de espaço, como modo de existência da matéria, distingue-se do conceito de território, que se apresenta concretamente como lugar e representa “uma parcela do espaço terrestre identificada pela posse, uma área de domínio de uma comunidade ou Estado” (p. 24), cuja importância está naquilo que significa, concretamente, para essa comunidade ou para esse Estado sob o ponto de vista físico e material, além do que comporta como aspirações individuais e sociais de todos os que integram e participam da organização espacial.

Subjacente à noção de território está a de territorialidade como o “controle” exercido pelo homem sobre o “seu” território, cujo enunciado, novamente recorrendo a Machado (1997, p.28),

corresponde às ações desenvolvidas por vários agentes sociais em uma determinada área geográfica e em um dado momento histórico. As ações são produzidas pelas diferentes relações estabelecidas entre os agentes em um específico recorte espaço-temporal”.

Nos três conceitos, espaço, território e territorialidade, está muito nítida a “presença” do principal ator da realidade: a sociedade. Portanto, o homem tem de estar inserido em qualquer análise espacial, considerado também o conjunto de categorias através das quais se concretiza essa análise, a saber: a superfície terrestre, a paisagem, a região, o território, o lugar.

Retomando Santos (1986) e, além do ponto de vista teórico, tomando-o sob o aspecto metodológico, tem-se que o espaço social é analisado pelos conceitos de *forma*, de *estrutura* e de *função*, análise essa que não pode ser considerada isoladamente, uma vez é que da combinação desses conceitos, em uma análise global, que decorre a apreensão dos movimentos da sociedade e do espaço em seu constante processo ou movimento de transformação.

Nas palavras do autor, fica explicitada essa associação analítica:

Os movimentos da totalidade social modificando as relações entre os componentes da sociedade, alteram os processos, incitam a novas funções. Do mesmo modo, as formas geográficas se alteram ou mudam de valor; e o espaço se modifica para atender às transformações da sociedade. (Santos, 1986, p. 38)

Tomada dialeticamente, essa categoria de totalidade pressupõe a compreensão da paisagem (forma), da composição (estrutura) e da organização espacial (função) e, subjacente a esses, situam-se também os conceitos de tempo e escala uma vez que a realidade histórica constitui-se a partir

de relações locais, regionais e globais que se dão no movimento de transformação (processo).

As relações sociais conferem existência real à materialidade do espaço, que viriam a ser os sistemas de ações associando-se aos sistemas de objetos, que, tomados como conjunto indissociável, aproximam-se da proposta de Milton Santos (1997) de definir e trabalhar a Geografia.

Pela teoria *miltoniana*, o conhecimento não procede de uma abordagem separada desses conjuntos porque “sistemas de objetos e sistemas de ações interagem”, isto é,

de um lado, os sistemas de objetos condicionam a forma como se dão as ações e, de outro lado, o sistema de ações leva à criação de objetos novos ou se realiza sobre objetos preexistentes. É assim que o espaço encontra a sua dinâmica e se transforma. (Santos, 1997, p.52)

E prossegue:

Considerar o espaço como esse conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações, assim como estamos propondo, permite, a um só tempo, trabalhar o resultado conjunto dessa interação, como processo e como resultado, mas a partir de categorias susceptíveis de um tratamento analítico que, através de suas características próprias, dê conta da multiplicidade e da diversidade de situações e de processos. (Santos, 1997, p. 52)

Assim, um estudo analítico do espaço deve levar à formulação de concepções sobre a sua construção e pode ser decorrente de problematizações propostas pelo trabalho de campo a respeito das múltiplas e diversas formas do acontecer.

O campo seria, então, como defende Compiani (1991), gerador de conhecimento

geográfico uma vez que, como prática, “representa tanto o local de onde se extraem as informações para as elaborações teóricas, como o local onde tais teorias são testadas” (p. 12), com o que fica explícito que não há uma ordem precedente ou procedente para que seja realizado, em relação ao desenvolvimento teórico do conteúdo.

A valorização do trabalho de campo “como indispensável ao conhecimento da realidade”, segundo Suertegaray (1996), é fato observado na história clássica da Geografia, processo no qual se insere, “ainda que de forma diferenciada” (Suertegaray, 1996, p. 2), como ressalva a mesma a autora, para acrescentar que “viagens, expedições que permitissem a observação dos lugares eram, portanto, altamente estimuladas”, especialmente a observação “era considerada a técnica por excelência dos geógrafos” (Suertegaray, 1996, p. 3).

Em defesa dessa prática, ainda na primeira metade do século, o notável geógrafo brasileiro Delgado de Carvalho (1941) dizia que “o contacto com a realidade determina, por si só, o início de todo um processo de aprendizagem” (Carvalho, 1941, p.98), comparando a validade de um só trabalho de campo, “excursão”, a muitas aulas teóricas.

A definição desse conceito abre para outras demarcações: viagens, expedições, excursão, trabalho de campo ou estudo do meio?

Ao ensejo da denominação que Delgado de Carvalho dava a esse procedimento, e ressaltando que lhe era acrescentado o complemento “geográfico”, convém fazer as distinções, uma vez que excursão pode ser entendida mais como uma atividade recreativa ou de confraternização e menos como uma atividade para o conhecimento de dada realidade.

O próprio autor, entretanto, ampliava a denominação ao considerar que seria importante “lembrar as feições principais do que se poderia chamar, em excursão geográfica, o estudo da paisagem” (Carvalho, 1941, p. 101). Com isso,

sugeria que, nas excursões, era preciso saber observar a paisagem e não só contemplar o panorama, extrair o *sentido geográfico* da mesma.

Na proposta metodológica da UFSM/RS, “Explorando o Meio”, coordenada por Belinazzo (1989), as autoras optaram por “explorar o meio através de trabalhos de campo”, entendendo que são “mais do que um conjunto de atividades agradáveis” (Belinazzo, 1989, p. 19-20). Ressalvam, assim, que a validade dessa atividade está relacionada, primordialmente, aos aspectos do conhecimento, habilidades e atitudes “científicas” mesmo que se constitua uma “saída da rotina”.

A questão dessa conceituação faz parte de um dos capítulos (o quarto) da tese de doutorado de Pontuschka (1984), para quem há uma rotulação indevida uma vez que, atualmente, se diz “Estudos do Meio desde uma saída de lazer com os alunos até a aplicação Estudo do Meio como um método de ensino” (Pontuschka, 1984, p.26).

A autora refere-se à atribuição dessa denominação também a atividades extraclasse que os professores realizam, como exemplificou, ao Play Center, simplesmente um parque de diversões, o que sugere recreação, um falso conceito de estudo em um conjunto de procedimentos que, para a mesma,

Compreende um método de ensino interdisciplinar em que a saída da sala de aula é somente uma das partes inegavelmente importante, mas que não se encerra nela mesma, necessitando ter continuidade com um trabalho teórico em classe nas disciplinas envolvidas. (Pontuschka, 1984, p.26)

Assim, fica estabelecida a distinção quanto às suas finalidades, mas ainda cabe dizer que, a partir dos referenciais que embasam esse texto, o trabalho de campo pode ser entendido como uma técnica para a realização do estudo do meio conceituado por Pontuschka como “um método para conhecer um objeto de estudo extraído da

realidade local ou de outras realidades” (Pontuschka, 1984, p.26) que os professores podem utilizar no ensino, preferentemente sob a perspectiva de uma realização coletiva, interdisciplinar, que é a defesa principal de Pontuschka.

Dessa ótica, o trabalho de campo suscitaria as problematizações e forneceria as informações como um dos instrumentos para a análise e o estudo do meio, isto é, para o conhecimento da realidade e o apontamento de soluções. Daí decorre a necessidade de discernir-se sobre o real papel que o trabalho de campo desempenha no processos de construção do conhecimento e de aquisição de atitudes de comprometimento político para não tomá-lo como o *objetivo* da análise, na qual sua função não é outra que não o *meio* para a consecução do que essa análise se propõe.

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

Esse é um pressuposto metodológico básico, porém não exclusivo na prática de campo, mas de qualquer outro estudo da Geografia, porque é do estudo dessa realidade visível, palpável, sensível com a qual interage, com elementos demarcados pela vivência cotidiana, que o aluno e/ou pesquisador transcenderá para a teorização sobre essa realidade, compreendendo-a como a expressão local/regional do conjunto do território e ampliando sua visão sobre o horizonte distante.

Isso possibilita a apreensão de que o significado da *parte* só se dá na relação com o *todo*, da mesma forma que permite a compreensão de

outras relações, como as dualidades rural/urbano e centro/periferia, articulações entre diferentes escalas cujas explicações poderão ser encontradas no contato com o contexto.

A isso, independentemente de outras referências, denomino *trabalho de campo*, uma e não única forma de construir conhecimento e de gerar atitudes e habilidades específicas do ensino da Geografia e, mais amplas, de formação social, pelo seu papel integrador, uma vez que estimula relações afetivas e cognitivas, da mesma forma que desenvolve uma percepção apreciativa do espaço geográfico num contexto menos formal que o da sala de aula tradicional. Daí sua relevância pedagógica.

O TRABALHO DE CAMPO: FORMA DE APROXIMAÇÃO DA TEORIA COM A PRÁTICA

Não há contexto teórico se este não estiver em união dialética com o contexto concreto.

Paulo Freire

No discurso, no exemplo e no legado intelectual do notável pedagogo brasileiro, teóricos identificados com uma abordagem social e crítica de educação, que propugnam por um trabalho pedagógico centrado no concreto, no real e no verdadeiro têm buscado referências às suas defesas.

Entre os teóricos críticos permeia uma argumentação dirigida aos formadores de professores, bem como aos próprios professores, de que o propósito da escolarização está associado a uma visão transformadora, o que fundamenta a possibilidade de transformação social.

Reconhece-se isso em McLaren (1997) quando discorre sobre a construção social do conhecimento, ressaltando a relação contextual presente num campo referencial particular, como um dado lugar, cujos significados/subjetividades particulares só são percebidos se vividos por-

que “não estamos *diante* do mundo social, vivemos *dentro* dele” (McLaren, 1997, p. 202). Com isso, supera-se uma visão contemplativa que esteve presente, de certa forma, em práticas mais tradicionais do ensino da Geografia e não apenas da Geografia.

Da mesma forma Giroux (1997), ao vincular à união da teoria e prática, a possibilidade de práticas emancipadoras, o faz ressaltando que tal relação é indissociável da “experiência concreta de ouvir e aprender com os oprimidos”, baseando-se na definição de Freire para a categoria de intelectual, pela qual “todos os seres humanos atuam como intelectuais ao constantemente interpretar e dar significado a seu mundo e ao participar de uma concepção de mundo particular” (Freire, 2000, p.154).

A compreensão do real, do presente, como ato de descortinar seu conteúdo, sua gênese, resulta da mediação entre teoria e prática, não da rendição daquela a esta porque, sustentado em um preceito freireano, o autor destaca que a “teoria não dita a prática” (Freire, 2000, p.155), preservando a possibilidade de se originarem formas próprias, particulares de produção e práticas teóricas, no sentido verdadeiro de práxis.

Kincheloe (1997) resgata Paulo Freire quando discorre sobre pesquisa-ação e pensamento democrático, especialmente da concepção de investigação como uma poderosa ferramenta de ensino. Toma o exemplo do pedagogo brasileiro, de como engaja seus alunos como “companheiros” nas atividades de pesquisa, de como os coloca frente às percepções de si mesmos e do seu entorno, de como os encoraja a pensar “sobre os próprios pensamentos” de tal forma que, para o autor,

todos se juntam na investigação, aprendendo a criticar, a ver mais claramente, a pensar num nível mais elevado, a reconhecer a forma como suas consciências são socialmente construídas. Quando os professores colocam o método de Freire para funcio-

nar nas suas próprias salas de aula, eles ensinam aos alunos as técnicas de pesquisa que aprenderam. Professores são ensinados nas habilidades de trabalho de campo, tais como observar, entrevistar, fotografar, filmar, gravar, tomar nota e coletar histórias de vida. Tais atividades fornecem um contexto oportuno para os professores se engajarem com os alunos numa meta-análise epistemológica – o coração e a alma do movimento para a pós-formalidade. (Kincheloe, 1997, p.181)

A pós-formalidade, como resistência política, é um dos *insights* que o autor destaca de Paulo Freire no sentido das relações entre pensamento e ação política frente às ficções culturais dominantes.

Para Kincheloe (1997), os ensinamentos de Freire encaminham para uma ação subversiva, isto é, uma prática que subverte a passividade, que desafia para a construção, que desperta para a conscientização, ação política decorrente do pensamento, conscientização como “recusa a somente ler ou receber história – ela faz história” (Kincheloe, 1997, p.75), tal como o pensamento pós-formal e o ensino crítico.

No âmbito dessa temática, inicialmente refletida à luz do pensamento freireano e de seus interpretadores, circunscreve-se a possibilidade do trabalho de campo, como ação reflexiva na interface da teoria e da prática educacional.

Pressupondo-se que o nível de conhecimento (teoria) confere autonomia a quem atua, sobre as suas próprias ações (prática), é possível inferir que a relação teoria-prática condiciona a liberdade para estruturar as atividades docentes.

Importa destacar que a idéia de liberdade na “aplicação” de formulações teóricas à prática pedagógica está posta como possibilidade de saber/poder fazer escolhas para uma prática reflexiva em Geografia. Daí então, segundo Freire (2000), “que a nossa presença no mundo, implicando escolha e decisão, não seja uma presença neutra” (Freire, 2000, p. 33).

É aqui que situo um argumento em defesa da instrumentalização teórica para informar/subsidiar a prática no desenvolvimento da dimensão criativa na concretização dessa relação (teoria-prática) através de atividades criativas que sejam, sobretudo, significativas, intencionais e viabilizadoras de intervenções sociais.

A partir do referencial teórico histórico-social do desenvolvimento proposto por Vygotsky, Cavalcanti (1998) também faz considerações sobre a formação de uma consciência reflexiva, uma combinação dos conceitos científicos com os conceitos cotidianos; estes, por ela tomados como “representações sociais” que vêm a ser as “concepções, idéias, conceitos e imagens sobre Geografia, que crianças e adolescentes vão formando na sua vida cotidiana, na qual se insere sua vida escolar” (Cavalcanti, 1998, p. 29), entre os quais *lugar, paisagem, natureza, região e território*, conceitos básicos para a análise e interpretação espacial.

Tanto na interpretação de Cavalcanti como na de Oliveira (1996), a formação de conceitos sob a orientação de Vygotsky é tida como “processo criativo” e como “processo relacional”, o que pressupõe um conjunto de relações nas quais “a presença do outro social pode se manifestar por meio dos objetos, da organização do ambiente, dos significados que impregnam os elementos do mundo cultural que rodeia o indivíduo” (Oliveira, 1996, p. 57).

A concretização de atividades acadêmicas de campo, diretamente situadas na formação do geógrafo, fundamenta o desenvolvimento da observação, da análise e da crítica da realidade, no lugar de sua manifestação, o *locus* social, cujas complexidades e contradições estão para ser investigadas e compreendidas.

Ressalvo o entendimento de que essa é uma possibilidade que se abre para uma ação interdisciplinar porque, em que pese o compromisso primordial, porém não exclusivo do geógrafo, a investigação e compreensão da realidade requerem o aporte de outras áreas do co-

nhecimento que compartilham preocupações em torno da temática, o que encaminha para crítica do paradigma reducionista de ciência que fragmenta e descontextualiza o conhecimento.

Entretanto, na formação de professores, na perspectiva do que poderia ser encaminhado pela Prática de Ensino e na perspectiva da interdisciplinaridade, a teoria e a prática inscrevem-se como limitações que a estruturação institucional compartimentada impõe e que, apesar de pensadas, ainda estão para ser superadas no contexto de um processo de reformulação curricular para os cursos de formação de docentes.

Portanto, minha experiência está subsidiada em atividades que, não tendo caráter interdisciplinar, têm caráter coletivo, uma vez que resultam de proposições dos acadêmicos em parceria com as escolas onde se realizaram e vêm se realizando, as intervenções pedagógicas que fazem parte da disciplina de Prática de Ensino, situadas em localidades que compõem a área de procedência dos alunos e de atuação da Universidade de Passo Fundo (RS). Tais atividades, em situação de aprendizagem no período final da formação acadêmica, obviamente são planejadas com base em uma teoria à qual são subjacentes as diferentes situações de aprendizagem propostas. A teoria e a prática educacional que as subsidiam resultam do entrelaçamento da Geografia e da Pedagogia que se apresenta como uma educação como força para mudar.

Nessa perspectiva, foi realizado o “Percurso Urbano de Soledade”⁴, um dos trabalhos de campo selecionados para exemplificar outras experiências realizadas, sem pretender que se constitua em um arquétipo, mas em uma contribuição.

Para escolher este trabalho, consideraram-se, além da atualidade (realizado em março de 2000), o resultado, os elementos para interpretar o espaço da vida urbana e das diferentes formas de materialização. São produtos representativos da sociedade em que surgiram, ao longo de constantes transformações na perspectiva da re-

lação com o rural – lugar de procedência dos alunos que realizaram o estudo.

O desafio partiu do que a professora da turma estava percebendo neles, isto é, um fascínio pelas coisas que a cidade oferece e que eles, predominantemente pré-adolescentes, não têm no meio rural de onde procedem. Assim, desvendando a realidade, que nem de todo é “bonita”, poder-se-ia contribuir para uma reavaliação e valorização do próprio lugar, por meio de uma questão relacionada ao êxodo rural, tema que a professora vinha desenvolvendo com a 6ª série da Escola Municipal de 1º grau Dr. José Atilio Vera, localizada no bairro Botucaraí, na entrada principal da cidade, e instalada no mesmo prédio onde funciona a universidade. Tem uma característica peculiar, a origem de sua clientela que vem de bairros próximos e de localidades do interior.

Os acadêmicos selecionaram quatro bairros com as formas de ocupação e perfil socioeconômico diferenciados, objetivando problematizar aspectos como se apresenta a realidade urbana de Soledade para que pudessem verificar as contradições sociais expressas na organização do espaço de cada um deles, a saber:

- o Bairro São Bom Jesus, considerado o de maior precariedade quanto à infra-estrutura e ao nível social da população, assim se revela já no primeiro olhar;
- o Bairro Cerro da Alegria, aparentemente melhor quanto à pavimentação e iluminação, é, entretanto, mal-organizado quanto ao saneamento, e as casas são muito precárias;
- o Bairro das Fontes é o melhor bairro residencial e denota, pelas casas e prédios murados e ajardinados, o nível socioeconômico mais alto dos moradores;
- o Bairro Ipiranga é intermediário tanto no sentido das condições, combinando boas moradias, como na função, porque nele se desenvolvem diversos tipos de atividades produtivas junto com as residências.

Metodologicamente, optou-se pela representação, através de desenhos, de como cada aluno

interpretava e percebia as diversas formas sob as quais se estruturam cada um dos bairros. Ao concluir o percurso, em uma tarde toda dedicada a esse trabalho, já em sala de aula, os alunos fizeram a colagem das suas representações em quatro painéis, um de cada bairro, e passaram a expor o significado dos seus registros a partir da discussão sobre os principais aspectos evidenciados. Esse foi um momento muito rico do trabalho porque permitiu uma interpretação coletiva do olhar de cada um sobre o modo como a cidade é construída e organizada.

Na seqüência, os alunos foram orientados a elaborar um texto conclusivo que entregaram à professora na semana seguinte. Nos seus textos, expressaram as idéias sobre o que foram observando no trabalho de campo. As referências principais foram a diferença entre ricos e pobres, a constatação de que no bairro mais pobre não há árvores frutíferas; que, neste, as crianças estão na rua; que, no Bairro das Fontes, os terrenos são bem maiores e têm árvores ornamentais; que a denominação do Cerro da Alegria se deve à transformação das casas, à noite, em espaços de diversão; que, no mesmo terreno, no Ipiranga, podem-se encontrar pequenas moradias com hortas junto a pequenas fábricas, o que não se verificou nos demais bairros.

Importante foi o resultado evidenciado no dizer de uma aluna de que “podemos observar diferentes modos de viver e comparar com onde nós moramos e concluir que o homem transforma e constrói o seu espaço, porém cabe a ele fazer com que seu espaço seja valorizado através de melhorias”. Ou de um menino que se deu conta de que “em relação ao lugar onde eu moro, que é São Sebastião, é muito melhor lá porque a gente tem tranquilidade”, ao que outro acrescentou que “chegamos à conclusão que devemos valorizar onde moramos”, referindo-se à existência de árvores frutíferas, como forma de complementação alimentar.

Muito próximo do que faz parte de uma canção popular, um dos alunos afirmou: “Pensando

bem, eu não troco onde eu moro por nem um lugar da cidade”.

Em vista do que a professora acrescentou às conclusões dos alunos, os acadêmicos que realizaram esse trabalho sentiram-se contemplados na intenção de fazer emergir uma outra concepção do lugar, com base na observação, na orientação ao estabelecimento das relações entre os lugares do urbano e entre o urbano e o rural e, mais importante, na promoção de idéia de que o direito à cidadania é inerente ao conhecimento e à valorização do lugar de vivência, o que se consegue para além das fronteiras verbais, ensinando *no chão*, como prática “andante”.

CONCLUSÃO

A sumarização das idéias e questões postas neste trabalho, como produto de toda uma história de vivência e experiência, muitas delas estruturadas coletivamente no diálogo de quem ensina com quem aprende e com quem se aprende, pretendeu expressar uma preocupação, um compromisso e um desafio.

É preocupante a situação do ensino da Geografia que vem sendo praticado nas escolas com as quais tive maior contato, especialmente por conta da pesquisa que faz parte da dissertação de mestrado (Silva, 1999) e das atividades de supervisão de Prática de Ensino, notadamente no que se refere ao persistente formalismo no ambiente escolar, que inibe as iniciativas de superação de uma atuação docente mais centrada no fazer e menos no aprender, difícil de acontecer no limite das quatro paredes.

Naquele estudo, mais precisamente na questão da formação docente, apoiou-me em Nóvoa (1992), para o qual a interação do professor com o fazer-saber vincula-se à necessidade de ser gestada em uma cultura de “produzir a vida do professor”, de “produzir a profissão docente” e de “produzir a escola”. Nesses três âmbitos podem ocorrer mudanças para qualificar o ensino da Geografia se o desenvolvimento pessoal e co-

letivo do professor, referenciado nessa perspectiva crítico-reflexiva, puder promover mudanças na cultura organizacional da escola que possibilitem atuar fora de seus muros, propondo novos desafios para uma prática pedagógica vinculada a uma metodologia investigadora como parte de um processo construtivo do saber sobre o espaço geográfico, na realidade concreta que o constitui e conforma. Assim, o ensino da Geografia no espaço escolar só acontecerá se for desvendada a realidade da escola, da mesma forma que o professor só avançará se for pesquisador.

É aqui que percebo o papel da Geografia como a disciplina que pode contribuir para articular o conhecimento que os alunos têm sobre o seu lugar e o papel do professor de mediar a busca de novos significados de forma que sejam garantidos os valores culturais na dinâmica social que os produz e reproduz, concomitantemente com a articulação da teoria e da prática no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico.

O compromisso decorre do entendimento de que à Prática de Ensino, mas não apenas a ela, compete fazer uma avaliação crítica dos resultados do ensino no curso de Geografia, mediante o desempenho da prática docente na situação de estágio supervisionado, no contexto social no qual se desenvolve, ressaltando-se, entretanto, que não sendo o *melhor* momento, é o momento *possível* para integrar o que ficou compartimentado.

É preciso ser considerado também que a prática pedagógica, concomitantemente ao processo de reflexão sobre a própria prática, é requisito fundamental para o desenvolvimento profissional de professores, como compromisso de outras disciplinas que compõem a organização curricular, não apenas daquelas que são especificamente “pedagógicas” e não apenas no linear da conclusão da formação acadêmica. Defendo, assim, que o diálogo com o espaço geográfico, atividade fundamental e viabilizada pelo trabalho de campo, seja feito em outras situações de ensino e não apenas através da Prática de Ensino.

Com base nessa consideração e entendendo que a Prática de Ensino constitui o espaço e o momento privilegiados para exercer a prática, para refletir em ação e sobre a ação, para tentar sem receio de errar e, se errar, a partir do erro, encontrar o caminho para superação do/no fazer docente, o curso de Geografia vem norteando o seu processo de reformulação curricular⁵ no sentido de que também as disciplinas de formação específicas se comprometam na perspectiva da transposição do conhecimentos e competências para prática profissional docente, ao longo do curso, para que a própria Prática de Ensino possa ser mais eficaz, proporcionando uma atuação profissional competente.

O desafio é fazer trabalhos de campo. É fazer do trabalho de campo uma das possibilidades para que a teoria e a prática sejam articuladas *na* e articuladoras *da* pesquisa e da reflexão necessárias à construção/reconstrução de (novos) saberes sobre a realidade geográfica.

É preciso ir a campo porque “Geografia de gabinete” só existe para o compilador de dados, como foi dito por Francis Ruellan ainda em 1944. No seu entender, para o pesquisador, o gabinete

serve apenas de complemento da investigação no campo que é a fonte viva de toda observação e interpretação nova. Desde a origem da Geografia moderna, todos os grandes mestres não seguiram outro método, o único em verdade que pode libertar a produção geográfica do trabalho livresco e do vão palavreiro sem base científica e sem nenhuma relação com a vida do Globo. (Ruellan, 1944, p. 45)

Não é preciso, certamente, ser um “grande mestre”, mas apenas um professor que toma consciência das mudanças que deve operar no seu trabalho pedagógico, em atenção a uma pedagogia crítica de aprendizagem, na qual o trabalho tem sentido, é vivo e faz diferença na vida do professor, da mesma forma que esse pode fa-

zer diferença na vida do seu aluno. Ele, não o livro e nem o “vão palavreiro”.

Como preocupação, como compromisso e, especialmente, como desafio, retomo a palavra de Paulo Freire (2000):

A consciência do mundo, que viabiliza a consciência de mim, inviabiliza a imutabilidade do mundo. A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo, mas com o mundo e com os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar. É neste sentido que mulheres e homens interferem no mundo enquanto os outros animais apenas mexem nele. (Freire, 2000, p.40)

A ressonância das idéias freireanas sobre o papel histórico dos homens encontrei (Silva, 1996) na utopia *miltoniana*, manifesta como a afirmação do próprio homem ao dizer que “o que distingue o homem dos outros bichos é o projeto” (p. 186). Ambos acreditavam no potencial humano de intervir no mundo, como projeto ou como utopia.

Finalmente, inclino-me para reverenciar a memória de Milton Santos, convencida de que, na grandiosidade de sua obra, ficaram as idéias que continuarão a ajudar a entender o mundo, inspirados pela coragem com que ele fez “uma Geografia combatente”, justificando que “é por isso que ajudo, na medida das minhas forças, a reconstruir neste país esta disciplina fundamental” (Santos, 1996b, p.188).

NOTAS

* Professora do curso de Geografia da Universidade de Passo Fundo (RS), mestre em Metodologia Aplicada às Geociências pelo IG/Unicamp. E-mail: radaelli@vitoria.upf.tche.br. Artigo encaminhado para publicação em novembro de 2001.

¹ Refere-se ao lugar selecionado para a realização de um trabalho de campo como parte da programação do

projeto de formação continuada desenvolvido com os professores da rede municipal no ano de 1995.

- ² O que está traçado decorre de uma reflexão apoiada principalmente em Milton Santos, Nídia Pontuschka e Carlos Walter Porto Gonçalves, mas encontra ressonância em um grupo maior de geógrafos que se têm dedicado ao ensino da Geografia.
- ³ É uma referência regional à propriedade rural de culturas lucrativas. Diferentemente do significado original, pequena propriedade, aplica-se a denominação às unidades de produção agrícola, independente da dimensão da área.
- ⁴ Soledade é um dos municípios do Planalto gaúcho, situado ao sul de Passo Fundo a uma distância de 70km. Notabilizou-se pela exploração, beneficiamento e comercialização (interna e externa) de pedras semipreciosas. Sedia um dos campi da UPF.
- ⁵ Durante o ano de 2000 e no primeiro semestre de 2001, como coordenadora do curso de Geografia da UPF, promovi um importante processo de adesão institucional e interinstitucional na construção de uma reformulação curricular cuja característica básica é a da formação concomitante e integrada do geógrafo bacharel e licenciado cuja implantação se deu no segundo semestre de 2001, após a aprovação do projeto pelo Conselho Universitário (Consun), em 03/07/2001.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELINAZZO, Terezinha Maria (Coord.). *Explorando o meio* – alternativas metodológicas para a iniciação do ensino da Geografia e da História nas séries iniciais do 1º grau. Santa Maria: Imprensa Universitária/UFSM, 1989. 145 p.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. Apresentando a metrópole na sala de aula. In: CARLOS, Ana F. A. *A Geografia na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999. 144 p. pp.79-91.

CARVALHO, Delgado de. A excursão geográfica. *Revista Brasileira de Geografia*, Rio de Janeiro, p.96-105. out./dez. 1941.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas: Papirus, 1998. 192 p.

COMPIANI, Mauricio. A relevância das atividades de campo no ensino da Geografia e na formação do professor de Ciências. *Cadernos IG/UNICAMP/SP*, Campinas, v. 1, n. 2, p. 2-25. jun. 1991.

CORRÊA, Roberto Lobato. *Trabalho de campo e globalização*. O discurso geográfico na aurora do século

XXI. Florianópolis: UFSC, p.1-7, nov. 1996. (mimeo.)

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação* – cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000. 134 p.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais* – rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 270 p.

KAYSER, Bernard. *O geógrafo e a pesquisa de campo*. Teoria e Método – Seleção de textos. São Paulo: AGB, n.11, p.25-43. 1985.

KINCHELOE, Joel L. *A formação do professor como compromisso político* – mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 262p.

MACHADO, Mônica Sampaio. Geografia e epistemologia: um passeio pelos conceitos espaços, território e territorialidade. *GeoUERJ*. Rio de Janeiro, n. 1, p.17-32. jan. 1997.

MCLAREN, Peter. *A vida nas escolas* – uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos na educação. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 353 p.

MOREIRA, Ruy. A Geografia serve para desvendar máscaras sociais. *Encontros com a civilização brasileira*, Rio de Janeiro, v. 16, p.143-174. 1979.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1992. 158 p. p.15-33.

OLIVEIRA, Martha Kohl. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, Antonio J. et al. *Piaget-Vygotsky* – novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1996. 175p. p. 51-83.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. *A formação pedagógica do professor de Geografia e as práticas interdisciplinares*. 280f. Tese (Doutorado em Educação). FEUSP, 1984.

RUELLAN, Francis. O trabalho de campo nas pesquisas originais de Geografia Regional. *Revista Brasileira de Geografia*, Rio de Janeiro, p.37-45. jan./mar. 1944.

SANTOS, Milton. *Pensando o espaço do homem*. São Paulo: Hucitec, 1986. 67 p.

_____. *Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional*. São Paulo: Hucitec, 1996a. 190 p.

_____. Pronunciamento. *Boletim Gaúcho de Geografia/AGB-PA*, 26. Passo Fundo: Ediupf, p.187 – 188, 1996b. (sessão solene: Título Honoris Causa).

_____. *A natureza do espaço* – técnica e tempo, razão e emoção. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1997. 308 p.

SAVLANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1991. 112 p.

SILVA, Ana Maria Radaelli da. *Dos Estudos Sociais da 4ª série à Geografia da 5ª série*, polemizando sobre

descontinuidades a partir da vivência de ensinar a ensinar. 180 f. Dissertação (Mestrado em educação). Campinas-São Paulo, 1999.

_____. Pronunciando em nome da Universidade de Passo Fundo. *Boletim Gaúcho de Geografia* AGB-PA, Passo Fundo,

n. 26, p.183-186. ago. 1996.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Geografia e trabalho de campo. In: Colóquio O discurso geográfico na aurora do século XXI. Florianópolis: UFSC, p.1-11, nov. 1996. (mimeo.)

ABSTRACT _____

The present article aims to discuss the possibilities that the teaching of Geography faces when it comes to bring about the field study, in a special way, the experiments presented by the academic subject of Practical Teaching. The group of arguments developed here highlights the

value of the field study as a fundamental tool in the construction of the Geographic knowledge regarded to the practical consolidation as an essential condition to the theoretical comprehension.

KEYWORDS _____

Field study; construction of the knowledge; theory-practice relation

