

O TRABALHO DE CAMPO COMO ESTRATÉGIA NO ENSINO EM GEOGRAFIA

Sírius Oliveira Souza*
Rita Jaqueline Nogueira Chiapetti**

RESUMO

O principal objetivo deste texto é analisar a eficácia do trabalho de campo no ensino de Geografia, dentro da visão de alunos e professoras de Geografia dos 3º anos do Ensino Médio de uma escola pública de Educação Profissional localizada no sul da Bahia. Como metodologia da pesquisa, realizamos uma intervenção pedagógica com aulas teóricas sobre a questão do lixo urbano, fizemos um trabalho de campo no Aterro Sanitário do município e posteriormente aplicamos um questionário a 50 alunos e entrevistas às duas professoras participantes da pesquisa. Concluímos que a maioria dos alunos, como também as professoras, reconhece o trabalho de campo como uma estratégia eficaz de ensino de Geografia, uma vez que desperta nos alunos um melhor entendimento sobre a complexidade do espaço geográfico, além de tornar as aulas mais dinâmicas e interessantes e desconstruir a dicotomia teoria versus prática.

Palavras-chave: Intervenção Pedagógica. Ensino Médio. Lixo Urbano. Problemas Ambientais.

1 INTRODUÇÃO

Durante séculos caminhamos do desconhecido ao conhecido. Articulamos, desenvolvemos e vivenciamos um sistema educacional forjado em padrões técnico-sociais diversos. A bibliografia existente sobre a organização e a administração escolar nos apresenta o ambiente escolar enquanto unidade, onde o bom funcionamento depende da consonância de todas as peças que o compõe. Alunos, professores, coordenadores e demais integrantes deste sistema necessitam de harmonia e coesão para alcançarem o objetivo proposto, ou seja, a busca pelo saber.

* Licenciado em Geografia. Especialista em Ensino de Geografia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus-BA. Mestrando em Geografia na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Rua Rotary, 60, Bairro Bela Vista, Teixeira de Freitas, Bahia, CEP 45997-013. E-mail: biogeografia1@gmail.com

** Licenciada e Bacharel em Geografia. Mestre e Doutora em Geografia. Ensina nos Cursos de Especialização em Ensino de Geografia e Licenciatura e Bacharelado em Geografia. Professora Adjunta na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus-BA. Endereço profissional: UESC/DCAA, Rodovia Ilhéus/Itabuna, km 16, Salobrinho, Ilhéus, Bahia, CEP 45662-000. E-mail: jaque@uesc.br

No entanto, devido às reorganizações do espaço geográfico e à aceleração do processo de globalização ocorridas nas últimas décadas, tal equilíbrio tem sido perdido. Visualizamos alunos e professores percorrendo sentidos opostos à construção deste saber. Alunos que chegam ao final das aulas sem se sentirem participantes, atuantes na construção da sociedade e professores que, geralmente, esperam que todos os alunos possuam o mesmo padrão de comportamento, que aprendam em um mesmo ritmo, do mesmo jeito, que reajam de maneira semelhante, como sujeitos passivos, não participantes do processo de ensino-aprendizagem.

Na disciplina de Geografia o problema é o mesmo, pois entre os desafios relacionados ao ensino de seus conteúdos, a distância entre o que é ensinado e a realidade vivida pelos alunos continuam a se destacar como um dos fatores prejudiciais de uma aprendizagem significativa. Os estudos sobre o ensino de Geografia têm questionado a relação conteúdo- metodologia, criticando a chamada “lógica conteúdista” de um ensino pautado na mera reprodução de conteúdos predefinidos nos livros didáticos (MARTINS, 2006, p. 2).

Esta pseudo-geografia tem ido contra as correntes pedagógicas atuais, como a Teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 1995), visto que a mente é um instrumento multifacetado, de múltiplos componentes, que não pode, de qualquer maneira legítima, ser condicionada a um simples instrumento, estilo lápis e papel. Portanto, torna-se necessário repensar os objetivos e métodos educacionais aplicados no ensino de Geografia.

A busca de uma prática pedagógica alternativa ao ensino convencional e o destaque ao ensino ativo e criativo têm levado, segundo Cavalcanti (2005, p. 87), “a procedimentos de restauração da prática geográfica na escola”. Por esta razão, alguns professores vêm utilizando diversas linguagens e recursos tecnológicos para ensinar Geografia, tais como: cinema, fotografia, poesia, música, aulas temáticas, trabalhos de campo e, ainda, a utilização de ilustrações, charges, mapas, cartas, gráficos e tabelas, dentre outros. A ampla utilização destas linguagens e recursos deve proporcionar aos alunos uma melhor aprendizagem e identidade geográfica.

Para a efetivação de uma prática de ensino voltada à realidade, Lacoste citado por Oliveira (1995) propõe que os professores de Geografia retomem o trabalho de campo com seus alunos. No seu dizer, esta atividade é, antes de tudo, metodológica, pois é no exercício do trabalho de campo que os alunos farão o aprendizado e passarão a entender as contradições e o processo de apropriação da natureza, entendendo o porquê da dinâmica do espaço geográfico.

Entretanto, devido a razões econômicas e políticas, o trabalho de campo tem sido aplicado, na maioria das vezes, de forma não planejada, interpretado como passeio turístico

agradável e exótico ou, até mesmo, excursão de lazer (PEREIRA; SOUZA, 2007). Segundo Resende (1989), se o espaço não é encarado como algo em que o aluno se encontra inserido, a sua verdade geográfica se perde e a Geografia torna-se alheia para ele.

Diante de tal questão desenvolvemos uma pesquisa com alunos e professores de duas turmas de 3º ano do Ensino Médio Regular de uma escola estadual de Educação Profissional localizada no sul da Bahia, abordando a seguinte problemática: qual a efetividade do trabalho de campo utilizado como estratégia de ensino de Geografia?

O objetivo desta pesquisa é discutir o trabalho de campo como uma estratégia capaz de despertar o interesse dos alunos no ensino de Geografia, proporcionando um melhor desempenho na aprendizagem de alguns conteúdos geográficos. Afirmamos a proposta desta pesquisa frente à consolidação da tendência de um ensino menos conteudístico, mais voltado para o processo de aprendizagem, do aprender a fazer, da prática, do conviver para uma crescente valorização das atitudes, habilidades, competências da educação. Reiteramos que o estudo e a prática do trabalho de campo em Geografia devem proporcionar a ressignificação dos conteúdos sistematizados e engessados, proporcionando didaticamente a compreensão da dinâmica do espaço geográfico que rodeia os alunos.

Cientes de que novas preocupações e sugestões metodológicas precisam ser consideradas, os alunos cumprem nas escolas, muitas vezes, uma série de atividades teóricas, conceituais e genéricas, que desconsideram o seu lugar, ou seja, sua realidade. A rua, o bairro e a vizinhança dos alunos são lugares próximos que contêm informações/dados sobre os quais é possível formar bases sólidas para a construção de um conhecimento empírico da realidade.

Nesta perspectiva, o trabalho de campo, uma vez bem planejado e construído, desde seu início até sua aplicação, pode se revelar numa rica estratégia de ensino nas aulas de Geografia, seja no ensino fundamental, médio ou superior.

2 ENSINO-APRENDIZAGEM E O TRABALHO DE CAMPO EM GEOGRAFIA

A educação é um procedimento de construção pessoal e social, que se dá na interação com o cotidiano, nas relações que as pessoas estabelecem com a natureza e com a sociedade e suas estruturas políticas, sociais e econômicas.

Na perspectiva didática crítico-social a educação escolar é o processo de conhecimento do aluno, mediado pelo professor. O ato de ensinar se traduz por uma intervenção proposital nos processos intelectuais e afetivos dos alunos, buscando sua relação consciente e ativa com os objetos da ciência ensinada. Em síntese, o processo de ensino-aprendizagem consiste em

uma interação entre sujeito-aluno e objetos do conhecimento, sob a mediação do professor (CAVALCANTI, 1998).

Entre as correntes teóricas empenhadas em elucidar como ocorre o processo de aprendizagem, o filósofo José Carlos Libâneo (1995) defende uma visão interacionista e construtivista deste processo. Esta concepção do conhecimento procede, principalmente, das teorias da epistemologia genética de Piaget (1971) e da pesquisa sócio-histórica de Vygostky (1988). Nesta compreensão, o conhecimento é fruto de uma série de reações aos estímulos externos, proporcionando a organização e a construção elaboradas de ideias. Assim, o sujeito do conhecimento está, o tempo todo, modelando suas ações e operações conceituais com base nas suas experiências (OLIVEIRA, 1995).

Deste modo, o ato de ensinar implicaria uma direção que, segundo Libâneo (1995), trata-se de uma relação bilateral, entre o sujeito aluno e os objetos do conhecimento, sistematizados e organizados em disciplinas específicas. Tal analogia deve se basear pelas trocas de sentidos, pela relação dialógica, envolvendo a intersubjetividade, cordialidade e empatia, ao mesmo tempo em que deve proporcionar o enfrentamento de ideias e a desconstrução e reconstrução das mesmas.

Dentre as diversas disciplinas ensinadas nas escolas nos deparamos com uma paradoxal situação: a aparente ineficiência do ensino de Geografia. É comum a afirmação de que a Geografia é ensinada em aulas descritivas e extenuantes, totalmente distantes da realidade dos alunos, pautadas apenas em fatos, situações e fenômenos exteriores aos alunos. Apesar de apresentar uma predisposição para tratar o mundo que nos rodeia, o ensino de Geografia acabou se desenvolvendo no mesmo plano das outras disciplinas, ou seja, um plano antes de tudo marcado por abstrações e, muitas vezes, por fenômenos contrários às correntes modernas do aprendizado, como o enciclopedismo (BRABANT citado por OLIVEIRA, 1995).

O enciclopedismo contribuiu para a abstração crescente do discurso geográfico, ao mesmo tempo em que alimentou o tédio das gerações de alunos que classificaram a Geografia entre as matérias a memorizar. Frequentemente acompanhamos relatos de alunos e professores que baseiam o seu pensamento geográfico em fatos isolados e absortos, preenchidos por dicotomias e ambiguidades.

Diante disso, reavaliemos o papel do professor de Geografia frente à resolução dessas contradições. Obtêm-se na figura do professor a saída para tais conflitos. Na busca pela compreensão do espaço geográfico, o professor deve proporcionar situações que confrontem a realidade e a teoria, harmonizando momentos que permeiem a percepção do mundo,

elucidando o agir e o pensar, a razão e a reflexão, para a compreensão do envolvimento do ser humano com a natureza (BRABANT citado por OLIVEIRA, 1995).

Assim, o ensino de Geografia deixaria de ter uma abordagem descritiva e de constatações, para se tornar uma ciência problematizadora, instigadora de discussões, na busca de soluções para os problemas da sociedade. Em sintonia com esta ideia, Castrogiovanni (2000, p. 18) esclarece que “o ensino de Geografia deve desenvolver noções de espacialidade materializadas e sensitivas, baseando-se na formação da consciência territorial, partindo de diferentes escalas, discutindo e analisando suas contradições, aproximando teoria e prática”.

Se a leitura do mundo implica um processo permanente de decodificação de mensagens, de articulação e de contextualização das informações, cabe à escola ensinar os alunos a lê-lo através das mais diversas linguagens e instrumentos, utilizando-se cada vez mais de estratégias facilitadoras da aproximação conhecimento-vida (PONTUSCKA, 1999).

As ações dos professores de Geografia devem e podem estimular os alunos a serem atuantes no processo de formação do espaço geográfico. Os alunos, sujeitos do espaço, devem ser estimulados a conhecer o mundo nas suas diferentes dimensões. Como afirma Cavalcanti (2005, p. 32):

Tais ações (práticas sócio-construtivistas na escola) devem por o aluno, sujeito do processo, em atividade diante do meio externo, o qual deve ser “inserido” no processo como objeto de conhecimento, ou seja, o aluno deve ter com esse meio (que são os conteúdos escolares) uma relação ativa, uma espécie de desafio que o leve a um desejo de conhecê-lo.

A percepção efetiva das consequências da apropriação da natureza revelada aos alunos necessita ser feita de tal forma que possibilite sua atuação como agentes de mudança. Essa atuação é complexa e difícil, pois na medida em que eles não se sentem natureza, sua postura caracteriza-se por serem elementos externos ao meio em que vivem. Observa-se a necessidade de se encontrar estratégias que se oponham à visão antropocêntrica, dicotômica da relação sociedade-natureza (CASTROGIOVANNI, 2000).

As estratégias de ensino práticas, a partir dos recursos de que se dispõem, podem superar as dificuldades no ensino-aprendizagem, propiciando uma prática pedagógica em que os alunos não mais são vistos como sujeitos passivos, visto que nesse processo nem eles nem os professores são passivos. Os alunos são ativos porque são os sujeitos do processo de aprendizagem. Sua atividade mental ou física é fundamental para a relação ativa com os objetos do conhecimento, ao passo que o professor também é ativo, porque é ele quem faz a mediação dos alunos com aqueles objetos (CAVALCANTI, 1998).

Indagamos, sobretudo, como realizar novas propostas para o ensino de Geografia ante ao impasse apresentado por Lacoste (1989, p. 21): “os alunos não querem mais ouvir falar dessas aulas que enumeram, para cada região ou para cada país, o relevo - clima - vegetação - população - agricultura - cidades - indústrias”. Devemos entender que esta proposta simplória de se ensinar Geografia mascara o seu campo de conhecimento, qual seja: conhecimentos relativos ao espaço geográfico, organizado pela relação sociedade-natureza, direcionando as análises geográficas, também, ao interesse das práticas políticas, militares e financeiras.

Para Venturi (2005) o saber geográfico deve viabilizar a efetivação de análises das relações estabelecidas no espaço geográfico, bem como proporcionar observações de aspectos fisiológicos, urbanos, sociais, econômicos e culturais na paisagem de modo sensível, buscando a inter-relação desses fenômenos, questões e aspectos, para se alcançar as possíveis e diferentes considerações que compõem este saber.

É neste sentido que o trabalho de campo, como uma estratégia de ensino, torna-se uma prática pedagógica consciente, voltada à realidade dos alunos, os quais passam a entender, na prática, as contradições e o processo de apropriação da natureza pelas pessoas, entendendo o porquê da dinâmica do espaço geográfico (LACOSTE, 1989).

Com relação ao termo “trabalho de campo”, comumente são utilizadas distintas expressões para se referir a este tipo de atividade, como: aula de campo, pesquisa de campo, estudos do meio, entre outras. Para Pereira e Souza (2007, p. 2) o trabalho de campo é entendido como “toda e qualquer atividade investigativa e exploratória que ocorre fora do ambiente escolar [...] é um instrumento didático importante no ensino de Geografia, uma ciência que se encarrega de explicar os fenômenos resultantes da relação sociedade/espaço”.

Para Castrogiovanni (2000, p. 13), trabalho de campo é “toda atividade oportunizada fora da sala de aula que busque concretizar etapas do conhecimento e/ou desenvolver habilidades em situações concretas perante a observação e participação”.

Compiani e Carneiro, citados por Pereira e Souza (2007, p. 4), escrevem que o trabalho de campo desempenha na prática educativa quatro funções:

Ilustrativa, cujo objetivo é ilustrar os vários conceitos vistos nas salas de aula; motivadora, onde o objetivo é motivar o aluno a estudar determinado tema; treinadora, que visa a orientar a execução de uma habilidade técnica; e geradora de problemas, que visa orientar o aluno para resolver ou propor um problema.

Frente a estas funções é que devemos discutir a forma como esta atividade está sendo operacionalizada pelos professores. De acordo com Silva (2004), assim como qualquer outra

atividade que propõe promover aprendizagem, o trabalho de campo precisa ser previamente planejado dentro de uma proposta pedagógica viável, para que o mesmo possa ter êxito e alcance o resultado desejado.

Utilizar o trabalho de campo como uma estratégia no ensino de Geografia é uma forma significativa de integrar os conteúdos ministrados pelos professores, visto que o mesmo proporcionaria a compreensão da realidade vivida pelos alunos e a apreensão de outros espaços geográficos externos ao seu cotidiano, ampliando as fontes de conhecimentos que os levam à reflexão e à tomada de consciência sobre a organização do seu espaço geográfico.

Urquiza e Asari (2007) concordam com o pensamento anterior ao afirmarem que o trabalho de campo se faz necessário nas aulas de Geografia à medida que se estuda na prática os acontecimentos e as transformações que ocorrem na sociedade-natureza, o que possibilita a visualização da dinamicidade dos acontecimentos. Tal estratégia se justifica pela carência da prática da interdisciplinaridade nas escolas e a falta de integração da realidade local aos conteúdos programáticos curriculares que, muitas vezes, impõem-se deixando de considerar a vivência dos alunos.

Segundo Schäffer, citada por Amorim (2006, p. 17):

Na leitura da paisagem o trabalho de campo é uma prática importante para a aprendizagem em geografia. Ele permite, efetivamente, que se possa construir o conhecimento a partir da realidade observada, analisada e contextualizada (no tempo e no espaço). Também constitui uma possibilidade de superação da fragmentação do conhecimento, na medida em que o estudo do real apresenta uma multiplicidade de aspectos que apontam para a concorrência de diversas áreas do conhecimento. É, sobretudo, uma vivência capaz de oportunizar o confronto concreto e simultâneo da teoria e da prática. O trabalho de campo é um recurso de ensino muito rico e importante para o processo de aprendizagem, porque permite relacionar e ampliar o conhecimento teórico à realidade, proporcionando abordagens mais contextualizadas e dinâmicas dos conteúdos escolares, no processo do conhecimento e da educação.

Em consonância a esse conceito, Amorim (2006) acrescenta que o trabalho de campo, quando planejado, configura-se como uma eficaz estratégia de ensino-aprendizagem, problematizadora e mobilizadora do artifício de construção do conhecimento, capaz de desenvolver a observação crítica, o espírito científico de investigação, entre muitos outros procedimentos para o ensino da Geografia.

Entretanto, para a efetividade do trabalho de campo, Lacoste (1989) escreve sobre a necessidade da sua organização e planejamento. Ele critica as excursões de ônibus, nas quais

os professores, nas diferentes paradas do percurso, fazem um discurso diante dos alunos passivos, sem a indispensável participação.

Como qualquer outro instrumento de ensino, a realização do trabalho de campo deve ser calcada, inicialmente, pelo conhecimento prévio dos conteúdos geográficos envolvidos e do espaço geográfico a ser estudado. Logo, deve-se fazer uma visita prévia à área desejada, com o objetivo de esclarecer as possíveis categorias e conceitos geográficos inerentes. Contudo, a realização de um trabalho de campo poderá ser feita tanto antes de o conteúdo ser discutido em sala, como após uma discussão inicial.

Assim, o planejamento de trabalho de campo deve propiciar aos alunos um envolvimento enquanto pesquisadores, sujeitos ativos e participantes da construção do conhecimento, descrevendo, analisando, refletindo e questionando o espaço geográfico em que vivem. Para Freire, citado por Pedrosa e Silva (2005), o ensino pela prática leva os alunos a passarem da curiosidade ingênua para uma curiosidade epistemológica.

3 METODOLOGIA, CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E CAMPO

Os procedimentos metodológicos da nossa pesquisa se constituíram em um levantamento bibliográfico em bibliotecas e sites que têm publicações disponíveis sobre o tema proposto, com posterior leitura dessas bibliografias para construção do embasamento teórico da pesquisa, além de uma intervenção pedagógica com aulas teóricas, realização de trabalho de campo e, ainda, aplicação de questionário e entrevista para coleta de dados/informações junto aos sujeitos da pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola estadual de Educação Profissional localizada no sul do Estado da Bahia, escolhida como local de coleta de dados porque, além de ser nosso local de trabalho, é a maior escola da cidade e atende alunos de vários bairros da cidade, inclusive da zona rural e de outros municípios circunvizinhos.

Os objetivos educacionais dessa instituição escolar baseiam-se na formação integral do indivíduo e na sua inserção social, almejando formação ampla nos aspectos do desenvolvimento humano que fazem parte da formação geral do cidadão. A escola apresenta o maior número de alunos do município, perfazendo um total de 1.780 estudantes regularmente matriculados no ano de 2010, entre a faixa etária de 15 a 40 anos, distribuídos nos três turnos. Trabalham nesta escola 44 professores, sendo 27 do quadro efetivo da Rede Pública Estadual (todos licenciados e, na sua maioria, com especialização em suas áreas de atuação em sala de aula); 04 professores contratados pelo Regime de Direito Administrativo (REDA) (todos

graduados em suas áreas) e 13 professores com contrato de estágio (já graduados ou fazendo graduação).

Decidimos aplicar nossa pesquisa de campo a alunos do 3º ano do Ensino Médio da referida escola por já terem idade suficiente para responderem as questões que pretendíamos aplicar. Dentre as turmas dessa série delimitamos duas, escolhidas a partir da disponibilidade e indicação das professoras regentes da disciplina de Geografia, visto que elas também estariam na condição de sujeitos da pesquisa. Também porque precisaríamos que tais professoras disponibilizassem os horários das suas aulas de Geografia para podermos desenvolver nossa pesquisa, ou seja, fazer a intervenção pedagógica com aulas teóricas e trabalho de campo, para depois colhermos os dados e informações dos sujeitos da pesquisa a respeito da eficácia do trabalho de campo como uma estratégia de ensino de Geografia.

Com relação ao número de alunos, cuja distribuição por idade e sexo é apresentada abaixo na Tabela 1, participaram 50 (25 % do total de alunos deste ano escolar), sendo “selecionados” pela livre e espontânea vontade de participar e pela disponibilidade para realização do trabalho de campo, pois alguns alunos trabalham no turno contrário em que estudam ou estão fazendo curso pré-vestibular. Quanto às professoras, participaram 02, ou seja, aquelas que davam aula de Geografia nas turmas dos alunos participantes.

Tabela 1: Distribuição dos alunos participantes na pesquisa de campo, por idade, sexo e o total em números absolutos e relativos.

Idade	Sexo		Total	% Total
	Masculino	Feminino		
15		01	01	02
16	04	13	17	34
17	12	15	27	54
18		04	04	08
19		01	01	02
Total	16	34	50	100

Fonte: Pesquisa de campo, junho de 2010. Elaboração: SOUZA, S. O.

Os instrumentos de coleta dos dados/informações sobre a eficácia do trabalho de campo foram o questionário com perguntas dissertativas para os alunos e a entrevista aberta para as professoras. O questionário teve o propósito de discutir a estratégia pedagógica utilizada e o conhecimento geográfico apreendido pelos alunos. As questões propostas foram dissertativas, objetivando-se, dessa forma, a obtenção e a análise de dados de maneira qualitativa. Embora tal técnica de coleta de dados apresente dificuldades do ponto de vista

quantitativo-estatístico, entendemos que questões abertas dão maior flexibilidade de resposta, evitando a indução para respostas previamente selecionadas (LAKATOS; MARCONI, 2002).

A entrevista aberta, por sua vez, como instrumento de coleta de dados é valorizada por alcançar excelência na investigação social e determinar opiniões sobre fatos. Em nossa pesquisa ela teve como objetivo diagnosticar aspectos favoráveis e desfavoráveis da estratégia pedagógica aplicada aos alunos e discutir a realização dessa estratégia, dentro dos conteúdos geográficos do 3º ano do Ensino Médio.

O planejamento da intervenção pedagógica, com aulas teóricas e trabalho de campo, foi realizado em encontros com as professoras, nos quais organizamos todo o processo de ensino-aprendizagem, com conteúdos, objetivos, cronograma, número de aulas, etc. Decidimos realizar três aulas teóricas sobre a problemática ambiental do lixo urbano, tema escolhido frente aos conteúdos programáticos da disciplina de Geografia dos 3º anos do Ensino Médio e sinalizado pelas professoras regentes dessa disciplina, em tais séries. Estas aulas foram realizadas nas duas primeiras semanas do mês de junho de 2010, contando apenas com os recursos didáticos: quadro branco e marcador para quadro branco.

Na continuidade dos encaminhamentos para a pesquisa, enviamos um ofício à Secretaria de Obras e Infraestrutura da Prefeitura Municipal, solicitando a devida autorização para realizarmos nosso trabalho de campo no Aterro Sanitário do município, visto que o mesmo se localiza perto da escola, próximo à área urbana e, portanto, teríamos fácil acesso, além de ser um local público não tarifário. No prazo de um dia recebemos a confirmação de forma positiva.

Diante disso, divulgamos e disponibilizamos, na secretaria da escola, 50 vagas para os alunos que se comprometeram a participar da pesquisa se inscrever gratuitamente. Enviamos também um ofício de pedido de autorização aos respectivos familiares e/ou responsáveis pelos alunos inscritos, com o objetivo de comunicar sobre o trabalho de campo e, também, avisar que seus filhos deveriam obrigatoriamente neste dia usar o uniforme da escola, boné e tênis, com também usar protetor solar, repelente, etc.

Assim, dando continuidade à metodologia da nossa pesquisa, realizamos nosso trabalho de campo no dia 16 de junho de 2010, levando os alunos que haviam se inscrito para tal atividade, juntamente com suas professoras. Quando chegamos ao Aterro, tais alunos foram instigados a observar a paisagem e a identificar os processos sociais ocorridos até o lixo chegar ao local, utilizando os ensinamentos que havíamos trabalhado em sala de aula.

Também, durante a realização do trabalho de campo, realizamos explicações sobre o processo de chegada dos resíduos sólidos no Aterro, a separação primária dos resíduos

orgânicos, a deposição do restante em células de polietileno e, por fim, o método de drenagem e tratamento do chorume (líquido tóxico fruto da decomposição dos resíduos sólidos). Ainda, ressaltamos sobre a infinidade de processos geográficos envolvidos até o lixo ser depositado no local, tais como: processo de urbanização e industrialização do município, aumento do consumo, segregação social, etc. Importante ressaltar que o trabalho de campo ocorreu dentro do que havia sido planejado, com intensa participação dos alunos e das professoras.

Depois de cumprida essa etapa da intervenção pedagógica, aplicamos os questionários aos alunos e entrevistamos as professoras, para coletarmos dados/informações que nos levassem a alcançar o objetivo proposto.

A tabulação das respostas ocorreu em duas etapas: inicialmente o cômputo de cada questionário e logo em seguida, a transcrição e a interpretação das respostas das entrevistas.

Finalmente, analisamos os conteúdos das respostas com base no referencial teórico da pesquisa e discutimos os resultados da pesquisa.

4 O TRABALHO DE CAMPO NA VISÃO DE ALUNOS

Com a finalidade de analisar o trabalho de campo enquanto estratégia pedagógica eficaz no ensino de Geografia, a seguir apresentaremos os resultados da pesquisa e suas devidas análises e discussões. Como forma de melhor entendimento dos resultados da pesquisa, colocamos cada pergunta do questionário feito aos alunos, seguida do objetivo que queríamos alcançar com sua elaboração. Por fim fizemos a interpretação e análise das respostas de acordo com o referencial teórico.

4.1 Você conhecia o destino do lixo produzido em sua casa? Por quê?

O objetivo desta questão foi identificar o conhecimento que os alunos têm com relação ao problema do lixo na cidade e, conseqüentemente, se conheciam essa realidade.

No primeiro questionamento nos surpreendemos ao constatar que apenas 54 % dos 50 alunos que participaram da pesquisa conheciam o destino do lixo produzido em sua casa, o que, a nosso ver, demonstra que eles não conhecem a realidade que os cerca. Dentre estes alunos, 66,6 % disseram que conheciam ou sabiam sobre o destino do lixo de sua casa, devido a interesses próprios (não explicaram) ou porque conversavam com a família sobre isso. E, ainda, dos 66,6 % apenas 33,3 % atribuíram este conhecimento ao que lhes foi ensinado na escola. O restante disse que tinha aprendido com a família.

A aluna MIL (maneira escolhida para nos referirmos a cada sujeito da pesquisa) responde a questão da seguinte maneira: “*Não. Porque existe uma falta de informação generalizada em ambas as partes, tanto do pessoal que trabalha com arrecadação do lixo, quanto de nós estudantes e professores.*”

Com relação aos alunos (46 %) que responderam não conhecer o destino dado ao lixo produzido em suas casas, pudemos identificar a falta de interesse pelo assunto “lixo”, como principal motivo.

4.2 Você sabia que existia um Aterro Sanitário no município?

O objetivo desta questão foi constatar se os alunos conhecem sua cidade, se estudam seus problemas urbanos/sociais nas aulas de Geografia.

Nesta segunda questão, entre os 50 alunos participantes, 74 % afirmaram saber da existência do Aterro Sanitário no município. O interessante é que alguns alunos até tinham o conhecimento sobre a existência do local, mas não sabiam que o mesmo estava ativo ou que recebia o lixo produzido em suas casas.

Entre os motivos para tal conhecimento, a realização de trabalhos de campo em anos escolares anteriores foi apontada por 32,4 %, enquanto 29,7 % apontaram as conversas entre amigos como principal motivo. A maioria (37,8%) dos alunos atribuiu outros motivos a este conhecimento, tais como respondeu MAR: “*Sim, porque minha família já havia comentado*”.

Os 26 % que afirmaram não saber da existência de um Aterro Sanitário na cidade enumeraram, como principais motivos, a falsa informação de que o lixo da cidade seria despejado em lixões e em terrenos baldios. JES respondeu assim: “*Não, até o momento eu só tinha conhecimento que havia um lixão. Nem mesmo sabia que existia diferença entre aterro e lixão*”.

O trabalho de campo como estratégia no ensino de conteúdos geográficos para os 3º anos do Ensino Médio proporcionou aos alunos participantes um aprendizado sobre a sua realidade, unindo o conhecimento teórico (trabalhado nas aulas) sobre a produção do lixo urbano pela sociedade do consumo, problemas causados por esse lixo, formas de disposição do lixo urbano, como o Aterro Sanitário, etc., com o conhecimento da realidade local. Portanto, o trabalho de campo ensinou e demonstrou a esses alunos as relações, funções e sentidos que o espaço geográfico pode assumir.

4.3 Você gostou do trabalho de campo realizado?

O propósito desta questão foi analisar se os alunos gostam de estratégias de ensino não tradicionais e, por consequência, se gostaram do nosso trabalho de campo.

Sabemos que a Geografia que o aluno estuda deve permitir-lhe que se perceba como sujeito participante/produtor do espaço geográfico. Este fato se configura como sendo um dos grandes desafios da disciplina de Geografia, ou seja, torná-la interessante aos olhos dos alunos. Para isso há a necessidade de que o conteúdo geográfico ensinado tenha a ver com a realidade vivida pelos alunos e não somente com dados numéricos e informações vagas sobre realidades distantes (CALLAI, 1999).

Diante disso, conforme demonstra a Figura 1, o trabalho de campo realizado em nossa pesquisa se comprovou como uma excelente estratégia de ensino, pois 94 % dos alunos disseram ter gostado.

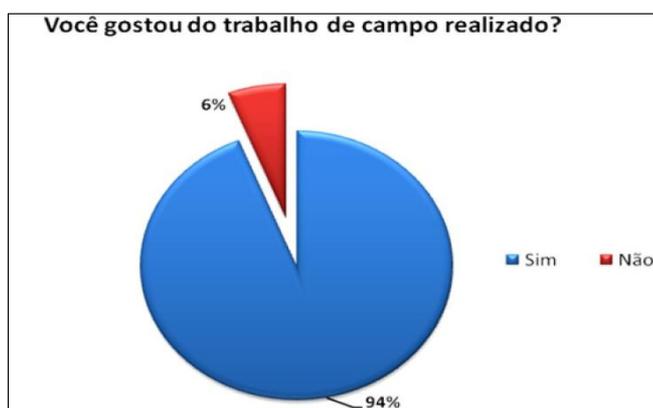


Figura 1: Opinião dos alunos sobre a realização do trabalho de campo.
Fonte: Pesquisa de campo, junho de 2010. Elaboração: SOUZA, S. O.

Apenas 6 % dos alunos afirmaram não ter gostado do trabalho de campo devido ao mau cheiro que sentiram no Aterro Sanitário. Isso pode ser comprovado na resposta da aluna RAF: “*Não gostei, somente por causa do mau cheiro*”.

Reiteramos que a escolha do tema trabalhado com os alunos que participaram da pesquisa, assim como a escolha do local do trabalho de campo, ocorreu pela necessidade de se ensinar alguns conteúdos disponibilizados pelas professoras daquelas turmas, como conteúdos ligados à problemática do consumo e poluições ambientais no mundo.

Com relação aos alunos que afirmaram ter gostado do trabalho de campo, ilustramos os principais motivos na Figura 2.



Figura 2: Principais motivos que levaram os alunos a gostar do trabalho de campo.
Fonte: Pesquisa de campo, junho de 2010. Elaboração: SOUZA, S. O.

Um exemplo é a resposta de JER: “*Aprendi melhor vendo, pois se nós só estudarmos a teoria e fugirmos da prática, o conhecimento não irá ser armazenado em nós*”. Tal opinião pode ser interpretada baseada em Amorim (2006, p. 17), que afirma: “O trabalho de campo proporciona abordagens mais contextualizadas e dinâmicas dos conteúdos escolares.” Se o trabalho de campo, portanto, contemplar não só objetivos conceituais e procedimentais mas, também, os atitudinais, quando planejado e organizado, pode se transformar em uma eficiente estratégia de ensino de Geografia.

4.4 O que você mais aprendeu com o trabalho de campo?

Esta última questão teve como intuito verificar a eficácia do trabalho de campo, já que havíamos construído um paralelo entre os conteúdos previamente ensinados/discutidos em sala, nas aulas teóricas, e a prática exercida pelo trabalho de campo.

Para Suertegaray (2002) o trabalho de campo é um instrumento de análise geográfica que permite o reconhecimento do objeto, e que fazendo parte de um método de investigação, permite a inserção do pesquisador nos processos da sociedade como um todo. Tal inserção leva consigo um grupo de alunos inebriados com os sabores do ensino da ciência geográfica.

Conforme a Figura 3, dentre os alunos participantes da pesquisa, 25 % afirmaram ter aprendido mais sobre a importância da separação doméstica do lixo e da reciclagem. Já 16 % disseram que aprenderam sobre a necessidade de reduzir o consumo, provavelmente porque

tínhamos discutido em sala de aula os problemas sociais ligados ao aumento do consumismo pelas pessoas, e 9 % aprenderam sobre chorume, coleta e separação do lixo sólido, localização do Aterro Sanitário, etc.



Figura 3: Respostas dos alunos sobre o que mais aprenderam no trabalho de campo.
Fonte: Pesquisa de campo, junho de 2010. Elaboração: SOUZA, S. O.

Colocamos a resposta da JAC para ilustrar o aprendizado de uma aluna: “*Aprendi que a população ainda não tem uma consciência de que o lixo deve ser inicialmente separado em casa, para obtermos uma melhor reciclagem, uma melhor divisão. E que temos que reduzir ao máximo a nossa produção de lixo*”.

5 O TRABALHO DE CAMPO NA VISÃO DAS PROFESSORAS

A primeira questão feita às professoras que participaram da pesquisa foi com relação aos aspectos favoráveis à utilização do trabalho de campo como uma estratégia pedagógica no ensino de Geografia. A professora MAR disse: “*Sei da importância do concreto, da pessoa trabalhar saindo da teoria e ir para a prática, o palpável, que a geografia física é uma geografia palpável. Então, se você faz um trabalho de campo, a aprendizagem fica mais eficiente, porque você tem certeza daquilo que você está vivendo*”.

Esta professora concorda com os teóricos da educação quando discutem que o trabalho de campo proporciona a construção do concreto, a intercessão entre teoria e prática, a valorização da vivência comum sendo sistematizada. Tal ideia também está explícita na resposta da professora ELI: “*O trabalho de campo deve proporcionar saudáveis momentos de aprendizado*”.

Com relação ao questionamento sobre a possibilidade de haver paralelos entre os conteúdos formais ensinados e a realização de trabalho de campo, a professora ELI pensa que é possível, no entanto diz: *“a realização e o sucesso do mesmo dependerão do esforço e dedicação dos professores”*. Tal ideia está de acordo com o pensamento da professora MAR, a qual faz questão de ressaltar que o trabalho de campo deve priorizar espaços concretos, cotidianos dos alunos: *“Para a realização do trabalho de campo você não precisa ir muito longe”*. A preconização de trabalho de campo deve independer de espaços distantes e suas condições. A rua, o bairro e a cidade devem e podem ser explorados sobre a ótica geográfica.

Para Castrogiovanni (2000), legitimamos o processo de aprendizagem como um artifício que leva à mudança de comportamento e não apenas a alterações cognitivas. Portanto, a utilização de estratégias válidas no ensino de Geografia tem como resultado primordial a modificação do comportamento social do aluno. Assim, a utilização de estratégias que proporcionem novos comportamentos sociais deve ser um fator operante na construção dos planos pedagógicos.

Ao serem questionadas sobre a eficácia do trabalho de campo, ambas as professoras foram categóricas ao responder que tal estratégia é válida. ELI diz que: *“principalmente em um momento de crise na escola, em que cada vez mais recebemos alunos desestruturados, familiarmente e hiperativos, precisamos encontrar formas de valorização do ensino e aprendizagem”*.

No entanto, a realização do trabalho de campo, como qualquer outra estratégia de ensino, deve se fundamentar em alguns pontos balizadores, tais como: planejamento, adequação aos conteúdos, escolha do local de aplicação e avaliação do trabalho após a realização. Salvo conduto, o mesmo poderá oferecer obstáculos e dificuldades, tais como: indisciplina dos alunos, interpretação como passeio, dificuldades com relação ao transporte, tempo com chuva, indisposição de algum aluno, etc.

Pinto, citada por Braun (2007, p. 4), faz um alerta aos professores, por considerar o trabalho de campo:

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

Por sua vez, a professora MAR colocou, também, pontos negativos à realização de um trabalho de campo: *“Um dos principais pontos negativos à realização do trabalho de campo é a falta de estrutura, como o transporte e os recursos. A existência de recursos financeiros... a gente não dispõe disso aí. Uma coisa é você falar que precisa, que tem que ser feito. Outra coisa é a gente não ter como fazer isso aí. Então, fica difícil”*.

A professora ELI pensa da mesma forma que a professora MAR, pois em suas falas ambas enumeraram uma série de dificuldades frente à realização de trabalho de campo em sua escola, entre elas a falta de recursos e de carga horária para planejamento e execução do mesmo.

Estas dificuldades são reais e expressivas, por isso devem ser consideradas, mas todo professor que vive a realidade brasileira sabe que deve utilizar os espaços próximos da escola para realizar trabalho de campo com seus alunos, tais como: o pátio da própria escola, a rua, o quarteirão, o bairro, o parque, o supermercado, entre outros. Estes espaços podem ser usados com o objetivo de proporcionar aprendizagem e não requerem a utilização de recursos (como transporte) e a disponibilidade de muito tempo, por isso podem ser instrumentos pedagógicos de excelência, proporcionando aos alunos se tornarem sujeitos ativos, que se sentem responsáveis pela construção do espaço geográfico.

6 PARA (NÃO) CONCLUIR

Fizemos nossa pesquisa sob passos árduos, como todo pesquisador-professor que aplica suas aulas teóricas, ou seja, faz trabalho de campo na sua práxis pedagógica. Se assim não o fosse, seria apenas mais um trabalho de cumprimento do dever ou engavetamento do saber.

É necessário considerar que a disponibilidade e apoio dos sujeitos envolvidos na pesquisa foram essenciais ao êxito da metodologia empregada, pois além da intervenção pedagógica aplicamos dois instrumentos de coleta de dados, sem os quais não teríamos informações para desenvolvermos nossa pesquisa. Nesse sentido, as informações obtidas por estes instrumentos foram suficientes e válidos para discutirmos o problema proposto. Não poderíamos deixar de registrar que os alunos, as professoras e os responsáveis pelo Aterro Sanitário do Município nos encantaram com a sua participação, disponibilidade e interesse em todo o processo.

Com relação aos resultados da pesquisa, a maioria dos alunos e também as professoras reconhecem o trabalho de campo como uma estratégia eficaz de ensino de Geografia,

despertando nos alunos o entendimento sobre a complexidade do espaço geográfico. Todos afirmaram que o trabalho de campo ajuda na compreensão dos conteúdos geográficos, além de tornar as aulas mais dinâmicas e interessantes e contribuir com a relação teoria versus prática.

Com base na discussão aqui desenvolvida e considerando que o ensino de Geografia deve buscar que os alunos compreendam o espaço geográfico, as ações pedagógicas no ensino de Geografia não podem perder o sentido da busca por um mundo melhor e a afirmação de que os seres humanos são responsáveis pela construção desse mundo, ou seja, de uma vida em sociedade cada vez melhor.

Assim, aplicar metodologias de ensino que promovam conhecimento geográfico na prática e, ainda, fazer da Geografia uma disciplina significativa são ações que os professores de Geografia precisam desenvolver, tendo em vista a formação de seus alunos.

Enfim, a experiência e o prazer de nos envolvermos com a temática desta pesquisa devem ficar evidentes. Temos a fiel convicção de que ensinar é criar possibilidades para a construção do conhecimento pelos alunos. Ensinar é dar autonomia aos alunos, considerando-se que ambos, professores e alunos, reconstroem-se e se aprimoram continuamente.

THE FIELD WORK AS A STRATEGY IN EDUCATION OF GEOGRAPHY

ABSTRACT

The main purpose of this article is to analyze the effectiveness of fieldwork in teaching geography inside the perspective of students and teachers of Geography of the three grades of High School a public school of Professional Education located in southern Bahia. As a research methodology, we conducted an pedagogical intervention with theoretical lessons on the question of urban waste, did field work in the city sanitary landfill and later applied a questionnaire to 50 students and 2 interviews to research participants teachers. We conclude that most students, as well as teachers recognize the field work as an effective strategy for teaching geography, as it awakens in students a better understanding of the complexity of geographical space, and make lessons more dynamic and interesting and deconstruct the dichotomy of theory versus practice.

Keywords: Pedagogical Intervention. High school. Urban Trash. Environmental Problems.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. E. **O trabalho de campo como recurso de ensino em Geografia, em unidades de conservação ambiental**. 2006. 170 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre. 2006.
- BRAUN, A. M. S. Rompendo os muros da sala de aula: o trabalho de campo na aprendizagem de geografia. **Revista Mirante**, Goiânia, v. 13, n.01, p. 250-272, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.revistamirante.net/2ed07.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2009.
- CALLAI, H. C. O estudo do município ou a geografia nas séries iniciais. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. (Orgs.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRG/AGB-Seção Porto Alegre, 1999, p.75-80.
- CASTROGIOVANI, A. C. et al. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- _____. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2005.
- GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- LACOSTE, Y. **A Geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Tradução de Maria Cecília França. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1989.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1995.
- MARTINS, R. E. M. W. Os caminhos da geografia como disciplina escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13, Recife, 2006. **Anais...** Recife: UFRE, 2006, p. 18-24.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sociohistórico**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1995.
- PEDROSA, L. E; SILVA, R. da. Trabalho de campo como recurso didático: roteiros e metodologias para o espaço urbano de Catalão. **Observatório Geográfico de Goiás**. Goiânia, 2005. Disponível em: <http://www.ufg.br/this2/uploads/files/214/SILVA___Ronaldo_trabalho_recurso_did_tico.pdf>. Acesso em: 04 jul .2012.
- PEREIRA, R. M.; SOUZA, J. C. de. Uma reflexão acerca da importância do trabalho de campo e sua aplicabilidade no ensino de Geografia. **Revista Mirante**, Goiânia, 2. ed., v. 01,

n. 01, p. 1-15, set. 2007. Disponível em:
<http://www.ufg.br/this2/uploads/files/214/uma_reflexao_acerca_da_importancia_do_trabalho_de_campo.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2012.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PONTUSCHKA, N. A Geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, A. F. A. **Novos Caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999, p. 111-142.

RESENDE, M. S. O saber do aluno e o ensino da geografia. In: VESENTINI, J. W. (Org.) **Geografia e ensino: textos críticos**. Campinas, SP: Papirus, 1989, p. 83-115.

SILVA, O. A. da. **Geografia: metodologia e técnicas de ensino**. Feira de Santana, BA: Editora da UEFS, 2004.

SUERTEGARAY, D. M. A. **Geografia Física e Geomorfologia: uma (re)leitura**. Ijuí, RS: Editora da UNIJUI, 2002, p. 15-23.

URQUIZA, L. B.; ASARI, A. Y. Trabalho de campo: fonte motivadora no ensino de Geografia. In: CALVENTE, M. del C. M. H.; ARCHELA, R. S.; GRATÃO, L. H. B. (Orgs.). **Múltiplas Geografias: ensino - pesquisa - reflexão**. Londrina, PR: Edições Humanidades, 2007, v. IV, p. 281-303.

VENTURI, L. A. B. O papel da técnica no processo de produção científica. In: _____(Org.). **Praticando geografia: técnicas de campo e laboratório**. São Paulo: Oficina de Textos, 2005, p. 13-18.

VIGOSTSKY, L. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Artigo recebido para avaliação em 22/02/2012 e aceito para publicação em 05/07/12.