



Matheus Anibal Franco

**“A EMOÇÃO GEOGRÁFICA:  
O TRABALHO DE CAMPO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE  
GEOGRAFIA, IFSP/SPO”**

São Paulo

2019

**“A EMOÇÃO GEOGRÁFICA:  
O TRABALHO DE CAMPO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE  
GEOGRAFIA, IFSP/SPO”**

Monografia apresentada ao Instituto  
Federal de São Paulo em banca para  
Especialização em Formação de  
Professores com Ênfase no Ensino  
Superior”

São Paulo

2019

**“A EMOÇÃO GEOGRÁFICA:  
O TRABALHO DE CAMPO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE  
GEOGRAFIA, IFSP/SPO”**

Monografia apresentada  
ao Instituto Federal de São Paulo,  
como parte das exigências para  
obtenção do título de Especialista em Educação.

São Paulo, 29 de novembro de 2019

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. André Henrique Bezerra dos Santos

Prof. Dr. Paulo Roberto de Albuquerque Bomfim

Professora Ms. Sônia Regina Martins Machado

**Dedicatória:**

Dedicado a Vó Lourdes que de mãos dadas me levou aos primeiros passos escolares até aprender a atravessar a rua sozinho, e que se mantém viva, lúcida e com saúde aos 102 anos e a minha mãe, Dona Neuza, professora que dedicou sua vida do magistério até sua aposentadoria aos 74 anos na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Ambas mulheres trabalhadoras que me educaram exemplarmente na busca pela Educação como forma de transformar o mundo através da sabedoria e da justiça social.

## **Agradecimentos**

Aos amigos que nos momentos de dúvidas sobre a capacidade de concretizar este sonho de ser um Especialista em Educação, mais que incentivaram com palavras, mas que cederam seu tempo para colaborar compartilhando suas experiências e sanando dúvidas em horários mais que duvidosos, Joelson, Dênis, Viviane, Luana e Adriana.

Ao Professor André Santos ao qual foi o mais importante da minha formação como Geógrafo na graduação e que prontamente aceitou a orientação nesta pós graduação com almoços e bate papos agradabilíssimos sobre Geografia, Ecologia, e os rumos da Educação no Brasil..

A Humanidade

A humanidade entrou em choque

Ninguém, se entende mais

Os homens na face da terra

Não querem paz, só pensam em guerra

Querem alcançar o infinito

Querem conseguir, o que não está escrito

O mal, suplantou a bondade

A mentira superou a verdade

Quem tem muito quer ter mais

Quem não tem resta sonhar

Quem não estudou é escravo,

De quem pôde estudar

Os direitos humanos são iguais

Mas existem as classes sociais

Eu não sou de guerra, sou de paz

Quero trabalhar para poder ter

É tendo que a gente pode dar

Eu quero ser livre e liberar

Eu quero estudar e aprender

Eu só quero aprender para ensinar

E é só.

(Aloísio Machado e Velha Guarda do Império Serrano – 1961)

## **RESUMO:**

FRANCO, Matheus Anibal. **A emoção geográfica: o trabalho de campo na formação de professores de Geografia, IFSP/SPO.** 2019 – Monografia (Especialização). Instituto Federal de Ciências, Educação e Tecnologia, campus São Paulo, 2019.

A presente monografia trata-se de um estudo de caso, no qual realizamos pesquisas bibliográfica e documental dos dois projetos pedagógicos (antigo e o vigente) do curso de Licenciatura de Geografia do Instituto Federal de Ciências, Educação e Tecnologia, campus São Paulo (IFSP-SP) tendo como objeto de estudo os trabalhos de campo realizados durante a formação de professores de Geografia, objetivamos analisar o papel desta prática pedagógica não como uma simples ferramenta de apoio ou coleta de dados, mas sim como metodologia de ensino e procuramos avaliar quais as contribuições durante o curso e sua importância na formação do professor. Para exame dos dados colhidos no IFSP-SP utilizamos por métodos comparativos o primeiro e o segundo PPC (quantitativamente) quantos docentes usam esta prática e (qualitativamente) quais disciplinas tem esta metodologia de ensino. Acreditamos que o olhar geográfico é inerente ao geógrafo que é um observador por natureza, mas que precisa de uma sistematização e metodologia científica para conseguir atingir seus objetivos de pesquisa, e que este método consegue de forma interdisciplinar permitir ao discente em formação enxergar a Paisagem como um todo e não de forma fragmentada tradicional de ensino. O Professor de Geografia que tem responsabilidades éticas no ensino de seus conteúdos, tem também um compromisso de ensinar como pensar e como estudar de forma científica almejando um mundo com cidadãos críticos e engajados no respeito ao planeta, meio natural, e ao homem, meio social. Esta metodologia de ensino tem papel fundamental no processo formativo dos futuros professores.

Palavras chave: Trabalho de campo, Metodologia de ensino, complexidade, percepção, Geografia



## **SUMÁRIO**

Capítulo 1. Introdução, Objetivos, Justificativa e Revisão de Literatura sobre as Instituições de Ensino Superior no Brasil11

1.1. INTRODUÇÃO11

1.2. Objetivo Geral15

1.2.1. Objetivos Específicos15

1.3. – Justificativa e Problema15

1.4. A Instituição do Ensino Superior17

Capítulo 2. O Pensamento Geográfico Enquanto Ciência e o Trabalho de Campo como Metodologia de Ensino31

2.1 – Os Desafios da Docência em Geografia para um Jovem Professor.31

2.2 – A Formação do Professor em Geografia33

2.3 - Uma Possível Interpretação da Paisagem e a Fragmentação das Ciências38

2.4 – O Pensamento Geográfico na Perspectiva Histórica41

2.5 – O Trabalho de Campo como Metodologia e Prática de Ensino44

Capítulo 3 – O Trabalho de Campo como Metodologia de Ensino na Licenciatura em Geografia do IF-SP47

3.1 – Breve Histórico do IF-SP47

3.2 – Reforma no PPC de Licenciatura em Geografia: Uma Necessidade Geográfica e Trabalho de Campo como Metodologia de Ensino.49

3.3 - O Escritório do Geógrafo é no Campo57

3.4 – Como é o Trabalho de Campo: do Preparo ao Relatório Final.59

Considerações Finais83

Referências Bibliográficas88

## ÍNDICE DE IMAGENS

- Imagem 1 – Entrada de Gruta na Chapada Diamantina-BA47
- Imagem 2 – Micro-ônibus usado para Trabalho de Campo por todo Território Nacional53
- Imagem 3 – Banner produzido pela turma na formação de docentes de Geografia, após trabalho de campo em Foz do Iguaçu – PR63
- Imagem 4 – Maquete tátil produzido após trabalho de campo em Foz do Iguaçu-PR64
- Imagem 5 – Trabalho de Campo de Geografia 2014 no PETAR para Estudo da Mata Atlântica65
- Imagem 6 – Trabalho de Campo de Geografia no PETAR para Estudos de Espeleotemas65
- Imagem 7 – Trabalho de Campo de Geografia, 2014, no PETAR com Equipamento de Segurança para Entrada em Grutas e Cavernas 66
- Imagem 8 – Trabalho de Campo de Geografia, Chapada Diamantina 66
- Imagem 9 – Trabalho de Campo – Morro do Pai Zé – Chapada Diamantina – BA 67
- Imagem 10 – Trabalho de Campo – Cachoeira da Fumaça – Chapada Diamantina – BA67
- Imagem 11 – Trabalho de Campo – Lagoa da Pratinha – Chapada Diamantina – BA68
- Imagem 12 – Trabalho de Campo – Escorregador Natural – Chapada Diamantina – BA68
- Imagem 13 – Trabalho de Campo – Cataratas do Iguaçu –PR, lado Brasil69
- Imagem 14 – Trabalho de Campo – Cataratas del Iguazu, lado argentino69
- Imagem 15 – Trabalho de Campo na Produção de T.C.C. de Licenciatura em Geografia no Rio de Piracicaba, SP70
- Imagem 16 – Viagem Particular Seguindo Pressupostos de Trabalho de Campo – Estuário do Cocanha, Caraguatatuba, SP70
- Imagem 17 – Laboratório de Geografia, IFSP-SPO71
- Imagem 18 – Laboratório de Geografia, IFSP-SPO71
- Imagem 19 – Laboratório de Geografia, IFSP-SPO72
- Imagem 20 – Laboratório de Geografia, IFSP-SPO72
- Imagem 21 - Laboratório de Geografia, IFSP-SPO73
- Imagem 22 – Laboratório de Geografia, material didático, IFSP-SPO73
- Imagem 23 – Laboratório de Geografia: instrumentos científicos – IFSP-SPO74
- Imagem 24 – Cartas Topográficas – Laboratório de Geografia, IFSP-SPO74
- Imagem 25 – Estereoscópio – Laboratório de Geografia, IFSP-SPO75
- Imagem 26 – Laboratorio de Geografia: rochas e fósseis – IFSP-SPO75
- Imagem 27 – Laboratorio de Geografia: rochas e fósseis – IFSP-SPO76

Imagem 28 – Laboratório de Geografia: rochas e fósseis – IFSP-SPO76

Imagem 29 – Laboratório de Geografia: rochas e fósseis – IFSP-SPO77

Imagem 30 – Laboratório de Geografia – Bússola – IFSP-SPO77

Imagem 31 – Laboratório de Geografia – Bússola – IFSP-SPO78

Imagem 32 – Laboratório de Geografia – Higrômetro Digital (medidor de umidade) – IFSP-SPO78

Imagem 33 – Laboratório de Geografia – Martelinho usado em Pedologia – IFSP-SPO79

# **Capítulo 1. Introdução, Objetivos, Justificativa e Revisão de**

## **Literatura sobre as Instituições de Ensino Superior no Brasil**

### **1.1. INTRODUÇÃO**

A formação de um professor, no Brasil, tem amplos debates, partindo desde os objetivos a que os cursos de Licenciatura se destinam a cumprir como meta, passando por políticas públicas que se preocuparam ao enxergar a falta de mão de obra de professores no mercado e que se propuseram a formar novas gerações de professores (diante também da baixa oferta de cursos de formação). Em 2008 o Governo Federal que atuou no sentido de abrir novos cursos e deferiu a Lei nº11.892 de 29/12/2008 que transformou os antigos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET para Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IF, em seu artigo 7º, inciso VI alínea b: “ministrar em nível de educação superior, cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional”. Porém as novas gestões federais, as sucessoras, no caso, tentam desmontar tais estruturas criadas, tanto cortando as verbas direcionadas ao investimento tanto para formação de novos docente, como verbas para pesquisa e fomento para ciências como o próprio governo afirmou: um contingenciamento de verbas para educação.

Nesta discussão sobre o investimento necessário na educação, caberia o debate sobre qual sociedade se está produzindo e qual se quer realmente produzir.

Para fins de conhecimento público descrevo minha experiência e colaboração na educação, a fim de agregar algo neste debate.

Minha carreira como docente começa em 2005, em outra área de formação (Licenciatura plena em História na Pontífice Universidade Católica – PUC/SP) e participei de estágios como monitor educacional no Serviço Social do Comércio – SESC já no segundo ano da graduação, em amostras culturais e, ainda no SESC, como professor no Projeto Curumim - um programa de

educação não formal direcionado a crianças de 7 a 12 anos despertando a afetividade, cooperação, senso crítico e o respeito ao próximo.

Participei, também, do Programa Escola da Família do Estado de São Paulo que, em parceria com instituições de ensino superior, oferecia aos jovens educadores uma bolsa integral de estudos em troca de trabalho aos finais de semana (sem qualquer vínculo empregatício ou direito trabalhista).

Porém sem conseguir aulas nas atribuições de aula do Estado, tampouco aulas nas escolas particulares, agravado pela exclusão do Programa Escola da Família por perseguição política, fui obrigado, por motivos de endividamento financeiro perante a PUC-SP, a evadir o curso do 3º para o 4º ano.

Em 2011 fui aprovado no concurso público na Prefeitura de São Paulo, na empresa de capital misto - São Paulo Transportes S/A - na área de fiscalização das linhas de ônibus (trabalho de campo cotidiano por todo município da capital) atuando com o título e cargo de Técnico de Transportes. Empresa localizada no bairro do Pari, a qual a caminho deste trabalho passava em frente ao campus do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), fazendo meu coração acelerar pensando em voltar ao ramo da educação em que sempre me senti vocacionado. Em 2012 tomo conhecimento e presto vestibular para o Curso de Licenciatura em Geografia e consigo, por fim, voltar ao ramo que tenho paixão, inclusive, por ser filho de uma professora e fazendo a transição de área: História → Geografia.

Uma vez inserido na Instituição, fui corpo ativista do movimento estudantil, junto aos professores, para uma adequação às necessidades das Ciências Geográficas com o mundo contemporâneo (dependente dos avanços tecnológicos) e, portanto, a necessidade de mudanças não apenas na matriz curricular do curso, também no próprio projeto pedagógico, uma vez que sentíamos a defasagem do curso em matérias específicas da Geografia que dialogassem com outras áreas da Ciência, como: Biologia, Química, História, Física, Matemática, o que acabava suprimindo a própria Geografia. Conquistado esse formato, o “diálogo” com as demais ciências ficou conhecido como Projeto Multidisciplinar.

Já no terceiro semestre da graduação, sou aprovado em seleção pública da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, para um contrato de dois

anos como professor do Ensino Fundamental II na categoria Ó (contratado), assumindo aulas na Escola Estadual Benedito Tolosa, em 2013, e, no ano seguinte, assumindo aulas em outra escola da Diretoria Centro, a E.E. Firmino de Proença.

Em 2015 quando fico proibido pela legislação de renovar contrato, fico sem emprego e, como alternativa, ingresso no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) com bolsa auxílio por parte da agência de fomento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES). Este programa agregou conhecimento à minha formação fazendo rever pontos de vista, posturas em sala de aula, metodologias de ensino e práticas pedagógicas bem mais apuradas que me tornaram um outro professor: mais tolerante, calmo, seguro e preparado para o engajamento em sala de aula.

E, por fim, no último ano da graduação (em 2016) fui contratado para lecionar em escolas particulares como professor do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, a qual ramo me dedico até os dias atuais.

Nesta curta, porém, intensa vivência, eu enxerguei tanto as dificuldades profissionais como as deficiências da sala de aula – a qual não desistirei tão facilmente, pois, além da educação bancária, há um engajamento de solidariedade e procurso, aplicando os conhecimentos adquiridos, contribuir para formação de novos cidadãos com espírito crítico almejando uma sociedade menos injusta socialmente.

Após seis meses da conclusão na Licenciatura Plena em Geografia, volto à sala de aula, novamente como aluno, para me aprimorar e me aperfeiçoar como docente, cursando Pós-Graduação na modalidade Especialização em Formação de Professores com ênfase no Ensino Superior.

Ao examinar o Curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência Tecnologia (campus São Paulo) – IFSP verificamos que grande parte do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) é destinado à formação do professor, desde sua criação, em maio/2010, e passando por uma alteração no segundo semestre de 2016.

De forma breve, pois iremos aprofundar esta discussão no cap. 3, é importante ressaltar que, do primeiro para o segundo projeto pedagógico do curso, algumas disciplinas foram suprimidas, como por exemplo: das quatro

disciplinas de Metodologia Científica existentes no PPC de 2010, ficou somente uma no PPC de 2016, bem como, Produção de Texto que eram duas em 2010, restou apenas uma em 2016. Parte dos créditos de Pedagogia foram ajustados em relação às disciplinas específicas de Geografia. Um fato ficou evidente logo ao analisar as duas matrizes curriculares: que havia uma dificuldade no curso, pois as disciplinas específicas do PPC de 2010 estavam alocadas a partir do meio do curso e com a mudança (PPC de 2016), os alunos de Geografia já tomam contato com as matérias específicas no 1º semestre.

Ciente de tais mudanças no PPC de graduação de Licenciatura em Geografia e por ter participado, como aluno, da transição do PPC 2011 → 2016, é que iremos discorrer, ao longo deste trabalho, sobre as mudanças do rumo do curso e, em especial, as práticas pedagógicas, didática e metodológicas do ensino de Geografia, sendo que nesta última abordaremos com um olhar dirigido aos trabalhos de campo, o quanto são importantes na formação do professor de Geografia: o momento que o discente sai da sala de aula e vai à prática, a campo.

Este presente Trabalho de Conclusão de Curso da Pós-Graduação *latu senso*: Formação de Professores com ênfase no Ensino Superior vem, em forma paralela a minha formação acadêmica já que me formei no curso de Licenciatura em Geografia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (campus São Paulo) – IFSP ainda na primeira estrutura curricular por ter colado grau em dezembro do mesmo ao do início ao novo Projeto pedagógico do curso em 2016, refere-se, então, a importâncias da multidisciplinaridade junto ao trabalho de campo na formação de professores de Geografia.

Utilizamos como referencial metodológico, pesquisas bibliográficas, análises documental – em especial o primeiro PPC de 2010 e o segundo PPC de 2016 da Licenciatura em Geografia.

Neste trabalho organizamos a pesquisa em três capítulos. No capítulo um, trabalhamos a fundamentação teórica da didática num curso de formação dos professores de educação básica de Geografia, bem como, sua possível e necessária discussão sobre interdisciplinariedade no processo de ensino.

No capítulo dois, trazemos o Pensamento Geográfico em sua perspectiva histórica e discutimos o trabalho de campo não somente como uma

ferramenta para ensino de Geografia, mas pensar o trabalho de campo como uma metodologia de ensino na perspectiva pedagógica e da Didática. No capítulo três, como método um estudo de caso que analisa os dois projetos pedagógicos do curso (o antigo e o atual) de Licenciatura em Geografia no IFSP-SPO identificando a relevância das disciplinas e dos docentes que adotam esta metodologia. Também realizamos uma visita no Laboratório de Geografia onde pudemos tomar contato com os instrumentos e aparelhos disponíveis para pesquisas inerentes a formação dos docentes de Geografia.

## **1.2. Objetivo Geral**

Pretende-se analisar as saídas para trabalho de campo como ferramenta metodológica que permitirá aos futuros docentes; contemplar, descrever, analisar cientificamente a Paisagem, as relações do meio com o Homem e buscar uma relação cognitiva das respectivas teorias no auge do momento da prática, tudo isso compreendendo historicamente as fases do ensino da Geografia.

### **1.2.1. Objetivos Específicos**

- Um dos objetivos específicos é fazer uma análise comparativa de como o trabalho de campo é planejado no antigo e no novo PPC do curso.

- Analisar as mudanças do projeto pedagógico de curso da Licenciatura em Geografia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo e suas implicações no trabalho de Campo;

- Compreender o campo na formação do professor de Geografia.

## **1.3 Justificativa e Problema**

Ao refinar o olhar sobre o campus São Paulo do IFSP, uma instituição pública federal especializada na educação científica e profissionalizante, da escola básica a pós graduação (*latu sensu* e *stricto sensu*); onde notamos forte presença dos mais variados cursos de Engenharias, cursos voltados a Tecnologia, passando por ensino médio técnico e regular, até os cursos de Licenciatura em Letras, Química, Física, Matemática, Biologia e Geografia; sendo nesta última a delimitação da nossa pesquisa, a qual pesquisamos a



relação dos trabalhos de campo com a didática e sendo esta prática uma metodologia de ensino.

O curso de Licenciatura em Geografia tem seu histórico de nascimento na Coordenadoria de Ciência, Sociedade e Cultura – CSC, notoriamente conhecida por área de humanidades e que atualmente é o Departamento de Humanidades, que engloba mais áreas: Português, Inglês, Espanhol, Artes, Libras, Educação Física e Pedagogia, além da citada, onde se encontram docentes da Sociologia, Filosofia, História e Geografia. Por tanto o curso vem com uma proposta ampla, capaz de criar um curso que saia do padrão tradicional de anteder somente sua especificidade e que coloque tais disciplinas de forma interdisciplinar mútua e irrestrita em diálogo.

Nasce desta proposta a busca do conhecimento de forma interdisciplinar nas humanidades, não focando o conteúdo apenas de uma disciplina mas formando docentes capazes de pensar o todo para que ele consiga ser formador de humanos pensantes autônomos e engajados na busca de uma sociedade mais solidária e com menos desigualdades sociais.

Citamos caráter amplo e interdisciplinar pois os próprios professores divergiam sobre este fato considerado como ponto forte por seus idealizadores do primeiro PPC sobre a capacidade interdisciplinar do curso, frente à relativa escassez, como diz o MEC de disciplinas de caráter específico da disciplina.

Podemos pensar que toda Instituição de Ensino Superior tem seus debates sobre seus cursos, o que queremos com o curso, quem pretendemos formar, de qual forma etc. E não é diferente entre os docentes da CSC. Porém participando do movimento estudantil vimos ânimos extremante acirrados para uma mudança no destino do curso de Licenciatura em Geografia, uma vez que nos debates com toda comunidade acadêmica não se falava em adaptações e ajustes, mas sim numa reformulação total do curso, mexendo não somente na matriz curricular mas sendo necessário inclusive repensar um novo Projeto Pedagógico.

Os alunos se organizaram como movimento ao qual passamos a exigir ao menos, debates sobre adaptações do curso ou até mesmo a possibilidade de um novo curso, pois era evidente que havia um desequilíbrio na matriz curricular entre os núcleos do curso. E o próprio MEC informou a Coordenação do curso nos parecer do Relatório de Avaliação de novembro de 2011 que

necessitava de algumas modificações, por tanto ao pensar que o próprio MEC, alunos e a maioria dos professores, decidiu-se a elaboração de um novo PPC, mudando significativamente os rumos da formação de professores de Geografia.

Nesta mudança toda, como ficaram os trabalhos de campo? Há um consenso entre os docentes do curso sobre a vitalidade da existência destes trabalhos como metodologia de ensino onde o aluno consiga enxergar seus aprendizados de forma globalizadora e total acerca de seus estudos? E somente no campo há uma relação cognoscitiva capaz de dar confiança que os esforços nos estudos não tem sido em vão e que tudo visto na sala de aula, textos e livros conquistam um significado. Como graduando participei de aproximadamente 12 trabalhos de campo durante a graduação e constatei a relevância deste método prático e que sem ele não seria possível amarrar toda teoria sem a prática que se realiza no campo, sem ele, prevaleceriam os métodos tradicionais de uma educação tradicional em sala, já nos métodos extra sala de aula a percepção humana é acionada em conjunto a um dos conceitos primordiais para Geografia que é a Paisagem, se encontram.

E procuramos na análise comparativa dos Projetos Pedagógicos se o curso fomenta e pratica o trabalho de campo como método de ensino prestando serviços estratégicos na atividade dos futuros docentes que devem ser formados para além de transmitir conteúdos, possam ir mais além em suas carreiras e formarem cidadãos que tenham consciência de sua humanidade, possibilidade de fazer a diferença na sociedade atual a começar pela capacidade de pensar e construir uma opinião própria, crítica, reflexiva e solidária.

### **1.3. A Instituição do Ensino Superior**

Para começarmos esta abrangente reflexão, precisamos pontuar e pensar as finalidades do ensino superior para, mais adiante, analisar a relevância do trabalho de campo como uma metodologia de ensino na formação do professor de Geografia.

Primeiramente pensar quais são os resultados esperados no ensino de educação para poder situar, analisar e criticar como instituição a Universidade (PIMENTA, Docência no ensino superior, 2008).

A Universidade deve produzir conhecimento na procura por respostas e soluções e isso se deram historicamente e não somente em algum período de sua existência, a sociedade vai passando por transformações e vai exigindo novas pesquisas num ciclo de infinito de busca por saberes demandados pela sociedade: “Entendemos a universidade como instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão (PIMENTA ,2008, p. 161).

A ciência segundo Pimenta, deve se abrir a todos os cidadãos da sociedade e sendo assim é muito válida a crítica em relação ao elitismo que permeiam os ambientes acadêmicos e não somente os resultados da pesquisa mas a participação também nos processos de suas análises, bem como toda comunidade ao redor de seus campus e laboratórios. De alguma forma através de projetos, os portões devem se abrir aos seus vizinhos para compartilhar tanto da estrutura física da instituição quanto dos resultados da pesquisa e extensão de forma plural. Este acesso e contato com as comunidades locais são vitais para universidade ser na prática menos conservadora e ter um papel transformante na sociedade:

Assim, as funções universitárias podem ser sistematizadas nas seguintes: criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura; preparação para o desenvolvimento de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades (PIMENTA, 2008, p.163).

Este desenvolvimento todo na Universidade tem papel decisivo de desconstruir parte da alienação com exatamente a construção do olhar crítico, pois na integração conhecimento x trabalho, seus discentes além de mão de obra, passam a ser cidadãos em condições de pensar por si, é lá que vão organizar através de sistemas e métodos, inserir a reflexão no seu dia a dia, com um olhar crítico e não ser apenas uma ferramenta no mercado de trabalho e que através dessa interação entre a teoria e a prática dada em seu ambiente de trabalho, eleve a condição e qualidade de suas contribuições na sociedade.

Deste processo de busca e crítica ao que já foi produzido, alguns pontos importantes:

- a) ao propiciar o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas, que assegurem o domínio científico e profissional do campo específico e devem ser ensinados criticamente (isto é, em seus nexos com a produção social e histórica da sociedade). Para isso, o desenvolvimento das habilidades de pesquisa é fundamental;
- b) conduzir a uma progressiva autonomia do aluno na busca de conhecimentos;
- c) considerar o processo de ensinar/aprender como atividade integrada à investigação;
- d) desenvolver a capacidade de reflexão;
- e) substituir a simples transmissão de conteúdos por um processo de investigação do conhecimento;
- f) integrar, vertical e horizontalmente, a atividade de ensinar do professor, o que supõe trabalho em equipe;
- g) criar e recriar situações de aprendizagem;
- h) valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle;
- i) conhecer o universo cultural e de conhecimentos dos alunos e desenvolver, com base nele, processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos (PIMENTA, 2008, pp.164 e 165).

Estes aspectos exigem dos professores um rompimento com a educação tradicional, buscando sempre a reflexão de seu trabalho docente.

Neste momento citamos a importância de políticas públicas que invistam na Educação com aumento em seus orçamentos não só na construção de novas Universidades e suas respectivas manutenções prediais, mas com fomento a pesquisa numa parceria estratégica entre Ciência e Educação.

Para Pimenta, a perspectiva neoliberal, faz a Universidade ir opostamente às finalidades para as quais foram exatamente criadas pois o Estado passa a visualizar direitos e garantias fundamentais ao trabalhador, como empecilhos na obtenção máxima do lucro e passa a trabalhar em prol das elites, com cortes na área social e dos direitos trabalhistas para privilegiar as isenções fiscais das mega e grandes corporações empresariais. E o Estado neoliberal atua também na desmobilização dos movimentos sociais, dos sindicatos e de forma para coibir e porque não dizer pela total proibição do direito a greve.

Vemos no modelo neoliberal que essa função, da Universidade muda de aspecto, deixando seu caráter social (prática e ação social) e excluindo os debates de sua própria existência e de sua função social para princípios da criação, reflexão e crítica para se transformar em órgãos administrativos que se isolam da sociedade, cultivando o espírito da meritocracia, de gestão e controle (Pimenta, 2008).

Se no final dos anos 70, a Universidade oferecia um prestígio social por permitir a ascensão econômica dos portadores de diploma com formação de mão de obra mais qualificada ao mercado de trabalho. Nos anos 80, há uma forte expansão das redes privadas de ensino superior com pesados investimentos da área empresarial para obter o conhecimento segundo seus próprios interesses auferir lucro. Já nos anos 90 a Universidade passa a deixar o conhecimento em segundo plano para se formalizar na eficácia organizacional "...transmissão rápida de conhecimentos, habilitação rápida para graduados que precisem entrar rapidamente no mercado de trabalho" (PIMENTA, 2008, p.169) e ainda "A universidade, exatamente como a empresa, está encarregada de produzir incompetentes sociais, presas fáceis da dominação e da rede de autoridades" (Chauí, 2001, p.55 apud, Pimenta, 2008).

Para Pimenta, a educação tem caráter de construir cidadãos críticos e não somente técnicos, de mão de obra operacional, logo tem cunho político por fazer as análises das conjunturas científicas x estrutura de poder.

Porém é vital a valorização dos docentes, não apenas em seus salários por si só, mas numa oferta de plano de carreira, onde possam ter estabilidade para lecionar e de forma contínua procurar novos estudos e pesquisas.

Para que o docente não precise abandonar a carreira, para se sentir valorizado, com o devido reconhecimento de seu papel formador, num mundo que vivenciamos de doutrinação e alienação por parte do grande capital, mídia e correntes de conservadorismo.

O professor acima de tudo é um profissional da educação, que constrói saberes, consciência e também o ensinar como aprender:

O desenvolvimento profissional envolve a formação inicial e continuada, articulada a um processo de valorização identitária e profissional dos professores... a identidade do professor é também profissional, ou seja a

docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social (PIMENTA, 2008, p.165)

#### **1.4. A Prática da Educação e a Didática**

Dentre este estudo sobre o trabalho de campo como uma metodologia de ensino, introduzimos um breve debate como a Didática é fundamental na formação do professor.

A didática engloba técnicas e conhecimentos pedagógicos que demonstram que o professor é um profissional. Embora muitos digam ser vocação, talento nato, alguns até dizem ser um chamado, nossa proposta aqui não é desmistificar ou reforçar tais generalizações, mas conseguir enxergar que os métodos usados por um professor em aula não são aleatórios e sim são compostos de forma ordenada, com fundamentação teórica seguindo ritos científicos:

Professor expõe em cada início de semestre e/ou a cada aula, os conteúdos e objetivos propostos a seguir, bem como os porquês daquelas aulas, onde o docente pretende chegar, critérios de avaliações, trabalhos etc.

Além do trabalho tradicional em sala de aula, existem atividades extra sala como uma visita a um laboratório de informática ou laboratório específico de uma disciplina. Assim como na graduação de Licenciatura em Geografia, na disciplina de Astronomia os alunos são levados a área externa (visão a céu aberto) para atividades de como manusear instrumentos; bússola, GPS, altímetro, câmeras digitais, etc. Estes trabalhos mesmo sendo extra sala, não são considerados trabalhos de campo (trataremos no cap. 3) pois ainda dentro do ambiente universitário, sem deixar a área do campus.

Consideraremos, em primeiro lugar, que o processo de ensino - objeto de estudo da Didática - não pode ser tratado como atividade restrita ao espaço da sala de aula. O trabalho docente é uma das modalidades específicas da prática educativa mais ampla que ocorre na sociedade. Para compreendermos a importância do ensino na formação humana, é preciso considerá-lo no conjunto das tarefas educativas exigidas pela vida em sociedade (LIBÂNEO, 1994, p.15)

Estes objetivos e conteúdos citados parágrafos acima, bem como os meios e as estruturas educacionais se fundamentam na Pedagogia. Esta que

tem um amplo caráter social que dialoga recorrentemente com História, Filosofia, Psicologia, Economia e outras que fazem parte da pedagogia escolar:

...sendo a educação uma prática social que acontece numa grande variedade de instituições e atividades humanas (na família, na escola, no trabalho, nas igrejas, nas organizações políticas e sindicais, nos meios de comunicação de massa etc), podemos falar de uma pedagogia familiar, de uma pedagogia política etc. e , também de uma pedagogia escolar. Nesse caso, constituem-se disciplinas propriamente pedagógicas tais como a Teoria da Educação, Teoria da Escola, Organização Escolar, destacando-se a Didática como Teoria do Ensino. (LIBÂNEO, 1994, p.16).

E, de certa forma, cabem várias discussões dos mais variados segmentos sobre quem deve ensinar questões sobre o comportamento e postura, higiene pessoal, se estes assuntos devem ser tratados em sala de aula ou em casa, bem como sobre os credos religiosos e muito em moda no Brasil atualmente, questões de cunho político. A legislação regulamenta conteúdos sobre política, mas sobre os primeiros exemplos não.

Quais são os limites que o docente deve respeitar? Os professores vêm sofrendo cada vez mais com a censura em sala de aula quando os conteúdos vão no sentido sobre governo e sua respectiva Administração pública. O que trazemos aqui é a importância da Didática na formação docente tanto nos aspectos teóricos quanto práticos e no Cap. 3 faremos um estudo de caso referente ao Trabalho de campo como método a contribuir em muito com a docência.

Esta prática educativa de ir a campo, tem objetivos muito além da sala de aula ao pensar na construção de múltiplos saberes e formação não de pessoas engessadas em conteúdos aos quais grande parte se perdem com o tempo, mas sim de cidadãos conscientes de seus direitos civis e suas obrigações tanto com a sociedade como com a saúde do planeta que habitam, além de possuírem uma leitura crítica dos fatos históricos que acontecem em seu bairro, cidade, país e pelo globo todo como expõe Libâneo (1994):

O trabalho docente é parte integrante do processo educativo mais global pelo qual os membros da sociedade são preparados para a participação na vida social. A educação – ou seja, a prática educativa – é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e

funcionamento de todas as sociedades. Cada sociedade precisa cuidar da formação de seus indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, prepará-los para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social. Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade. A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade.

A educação é um fato histórico e social, por isso trouxemos a pouco os valores familiares, religiosos, políticos e filosóficos, pois o senso comum tem muita força na formação do cidadão, através dos veículos de comunicação que são de um caráter pseudo democrático, pois representam nitidamente os interesses de um grande capital e como é fato público e notório no Brasil, apenas 5 famílias são donas de 50% dos principais canais de TV, rádio e imprensa escrita, que defendem e pregam ideologicamente um posicionamento político (Cinco famílias controlam 50% dos principais veículos de mídia do país, indica relatório, Carta Capital) ; também as religiões que pouco dão abertura para reflexões filosóficas e rechaçam o direito ao amplo e contraditório; e os próprios conhecimentos familiares de geração em geração, pautadas na experiência pessoal sem o crivo das ciências. E onde é por tanto que o jovem cidadão vai ter espaço para dúvidas, discordâncias e fazer valer sua opinião (tanto para ser confirmada pela ciência ou mesmo desconstruída), é na escola onde os conteúdos e as reflexões irão produzir pontos de vistas conflitantes, como corrobora Libâneo (1994, p. 18):

Com efeito, é a escolarização básica que possibilita aos indivíduos aproveitar e interpretar, consciente e criticamente, outras influências educativas. É impossível, na sociedade atual, com o progresso dos conhecimentos científicos e técnicos, e com o peso cada vez maior de outras influências educativas (mormente os meios de comunicação de massa), a participação efetiva dos indivíduos e grupos nas decisões que permeiam a sociedade sem a educação intencional e sistematizada provida pela educação escolar.

A Pedagogia tem como objeto **(PIMENTA, LIBÂNEO e ZABALLA)** a educação e conseqüentemente:

- ensino: seus meios, ações e condições para realizar instrução;



- instrução: formação intelectual e desenvolvimento das capacidades cognitivas;
- processos pedagógicos, que definem as finalidades específicas, inclusive de ordens sociais, mediante a teoria e metodologias da educação e instrução.

O ensinar para um professor é pautado na Didática que estuda diversas formas de organização escolar, onde coloca em prática as teorias e métodos, enfrentando em sala de aula muitas e diversas questões de raça, gênero, religiosas e das classes sociais, a qual para minoria dominante, a tradição e a História tem o viés sempre contado pelo lado vencedor e que nunca sofre com a ausência de educação em sua vida, tanto na escola como fora dela, já para a maioria que incoerentemente é dominada, faltam-lhe espaços, vagas e condições de prosseguir os estudos, já que os índices de evasão são enormes por serem obrigados a trabalhar desde cedo para compor a renda familiar; a escola é um espaço para que todos possam compartilhar saberes, construir um pensamento crítico e se falta em sua vida viagens, passeios aos museus e acesso a arte e uma cultura mais erudita, no ambiente escolar há uma democratização de saberes:

Pela educação escolar democratizam-se os conhecimentos, sendo na escola que os trabalhadores continuam tendo a oportunidade de prover escolarização formal aos seus filhos, adquirindo conhecimentos científicos e formando a capacidade de pensar criticamente os problemas e desafios postos pela realidade social. (LIBÂNEO, 1994, p.24).

É a Pedagogia em seu campo de conhecimento que irá atuar na formação humana de forma planejada com os professores para ligar as práticas escolares com a realidade social dos alunos. Para LIBÂNEO, a Didática é o principal ramo da Pedagogia, pois é nela que os objetivos sócio-políticos se tornam objetivos de ensino; vínculos entre ensino e aprendizagem.

Já a formação do professor deve percorrer as mais variadas teorias conhecidas e ser fortemente ancorada em sua teoria-científica específica e de forma marcante uma formação pedagógica (a qual acreditamos que o novo PPC do curso de Licenciatura procurou buscar equilibrando essa relação entre

especificidade e disciplinas pedagógicas). Nesta formação pedagógica básica porém universal aos licenciados deve constar:

- Filosofia da Educação;
- História da Educação;
- Sociologia da Educação;
- Psicologia da Educação;

Esta formação para Libâneo tem na Didática (teoria do ensino) o nexo entre teoria e prática docente, entre as ciências auxiliares da Educação, as metodologias específicas e a formação cultural e humana dos discentes. Em outras palavras é a Didática que articula e integra os conhecimentos teóricos, práticos da formação acadêmica com os conhecimentos pedagógicos e com a prática em sala de aula (ou fora dela como no caso do trabalho de campo em que tudo isso é colocado como metodologia de ensino).

As Ciências Humanas como todas as ciências, também são afetadas pela fragmentação dos saberes, estando dividida entre Ciências Sociais (que também tem suas fragmentações; Antropologia, Sociologia e Ciências Políticas), História, Geografia e Economia (que resiste para não ser abduzida pelo mercado financeiro para trocar suas análises das perspectivas históricas e sociais, para as complexas análises de modelos matemáticos), tem como objeto de estudo o Homem e suas relações (entre si x meio natural x recursos).

A Geografia está situada nessa relação:

A Geografia privilegia as relações do homem com o espaço em que está situado. Busca compreender tanto as características do espaço natural em que os homens se situam – campo de preocupações da chamada Geografia Física – como o uso que eles fazem desse espaço, através das relações que mantem entre si – campo de preocupações da Geografia Humana. Ao buscar essa compreensão, a Geografia recorre a conhecimentos produzidos por outras Ciências Humanas, como a Sociologia, a Economia etc., e também a conhecimentos produzidos pelas Ciências da Natureza, ou Ciências Físicas, Químicas e Biológicas. (Penteado, 1994, p.18).

Podemos notar que as Ciências se fragmentam mas que posterior a isto se conversam, criando uma teia de conhecimento. Esta fragmentação no ensino básico tem como defesa a viabilidade didática para facilitar a compreensão dos conteúdos. Mas sabemos previamente que tanto as Ciências

Humanas quanto as Ciências da Natureza interagem na construção do conhecimento científico. A divisão do trabalho e suas especialidades agravaram a separação das ciências e em menor escala, uma divisão também disciplinar, porém em quase que a maioria dos casos uma ciência precisa da outra para buscar a compreensão do todo. Mas como podemos saber se estas separações são eficientes ou saudáveis nos processo de aprendizagem dos alunos?

Para Zabala (2002) os gregos da Antiguidade definiram que os alunos deviam cursar todas disciplinas intelectuais que tem como princípio o desenvolvimento humano, e que a tradição helenística continha teor enciclopédico por tanto totalizador, assim como os filósofos romanos como Quintiliano, a educação deveria articular a gramática, a música, a geometria, a astronomia, a história e a filosofia. Passando pela idade média, inclusive pelo Renascentismo e só tem essa lógica quebrada no período napoleônico com a criação da Universidade Imperial que é justamente que faz diferença entre faculdade de Letras e faculdades de Ciências forçando e obrigando os alunos a fazer uma escolha em seu ingresso, como corrobora:

Atualmente nos deparamos com o seguinte fato: aquilo que em seu inicio era o resultado de algumas finalidades basicamente formativas, fragmentou-se em dois mundos artificialmente separados e determinados por um falso, mas ao mesmo tempo real, corte entre o âmbito “humanístico” e o que agora denominaríamos âmbito “científico e tecnológico”. O programa milenar do *enkuklios paideia* foi destruído, mas não substituído; a proliferação de proposições, divagações e tentativas sobre quais os conteúdos do saber são necessários transmitir às novas gerações certamente traduz a desorientação do pensamento moderno em matéria de formação intelectual. (Zabala, 2002, p.18).

O currículo escolar precisou se organizar a partir de critérios disciplinares, uma aglutinação dos conteúdos, e assim foi e ainda é na grande parte dos planos de estudo pelo mundo.

Os conteúdos são selecionados e partem de perguntas como quais as finalidades devem ter o ensino? Qual sua função social? Por que escolher tais disciplinas e excluir outras? Que tipos de cidadãos vamos formar? As

respostas definem a função social que cada país atribui ao ensino (ZABALA, 2002).

Uma sociedade com fortes características do neoliberalismo presente, que resente-se de exclusão social, pois vive um sistema de meritocracia que seleciona quem tem mais condições sociais garante uma hegemonia histórica nas Universidades mais disputadas no país. Repare que o termo disputa já parte de um pressuposto que os candidatos com mais estrutura cultural, escolar, familiar, possuem muito mais condições de garantir tais vagas, inclusive não só nas instituições mais renomadas como garantir inclusive os cursos mais tradicionais e valorizados no mercado de trabalho, como Medicina, Odontologia, Engenharias, Veterinárias etc. Relegando aos demais, cursos não tão tradicionais.

Mas pensando em sistemas educativos os currículos e matrizes curriculares devem sempre passar por atualizações (vamos discutir no Cap. 3 um estudo de caso da Licenciatura em Geografia no IFSP-SP que passou por uma mudança profunda em seu projeto pedagógico para equilibrar as disciplinas pedagógicas e com as disciplinas específicas) e novas regulamentações quando a sociedade exige novas respostas científicas ou a comunidade acadêmica pressiona por mudanças ou mesmo quando o governo, no caso o MEC sugere e exige as alterações (como no caso citado acima, o qual ampla maioria dos professores de seu corpo docente decidiu tais reformulações). Mesmo com bons argumentos, houve uma ala contrária à reformulação, mas estava mais que evidente a necessidade de um novo projeto pedagógico de curso, afinal os alunos, a maioria dos professores e o próprio MEC sentiram a real necessidade da mudança no currículo escolar e formativo com a inclusão de novos conteúdos, ementas e disciplinas e infelizmente a exclusão de outros conteúdos e disciplinas, pois além de como posto na página anterior, as perguntas sobre que cidadãos ou profissionais devemos formar, precisavam ser respondidas. E também temos o tempo como um delimitador de prazos numa matriz curricular, Zabala (2002) observa que:

De maneira que, ao se reduzir o problema da seleção de conteúdos à seleção de matérias, o resultado não é quase nunca consequência de uma análise profunda das necessidades formativas dos alunos e, portanto, de uma seleção dos conteúdos de aprendizagem com relação à relevância relativa de cada um

desses conteúdos, e sim é fruto da força e da ascendência social que em cada momento tem os diferentes grupos de profissionais de cada matéria. É assim que, em um sistema no qual a função social do ensino tem um caráter prioritariamente propedêutico, a priorização dos conteúdos transfere-se para a preponderância de algumas disciplinas sobre outras nas quais os critérios seletivos estão manifestamente submetidos às demandas e às pressões daqueles grupos com maior capacidade de incidência. (ZABALA, 2002).

Deve formar antes de tudo cidadãos responsáveis com seu planeta e com capacidade de enxergar a sociedade forma crítica e para isto é necessário ensinar a aprender. Inclusive as escolas estão aderindo cada vez mais a um currículo que quebra o monopólio de intenções da escola de servir um ensino que garanta o acesso a Universidade, por disciplinas mais humanizadoras como Ética, Artes, Música, Esportes, Saúde e higiene pessoal, Ecologia e um mundo sustentável etc.

Os alunos têm de ser o centro de atenções de uma escola segundo uma prática pedagógica inclusiva, sua percepção humana deve ser a florada o quanto antes, e os modelos de organização escolar devem ser focados nas experiências de cada um, preparando-os para vivências com consciência crítica, ambiental e que consiga pensar para resolver problemas.

Por outro lado, os primeiros estudos psicológicos sobre os processos de aprendizagem denotam como estes são mais ou menos satisfatórios em função do grau de interesse que o estudante deposita em sua aprendizagem. Desse conhecimento se extrai a condição de que, se o ensino quer ter êxito, deve promover o interesse dos alunos. Embora essa constatação empírica seja bastante conhecida por todos os educadores e educadoras e, inclusive, desde o começo da história da educação, e os grandes pedagogos tenham mencionado a necessidade de motivar para promover a aprendizagem, é a partir de tal constatação que começam a ser difundidas maneiras de ensinar nas quais a organização dos conteúdos já não provém de uma estrutura estritamente disciplinar, mas tenta fomentar a motivação dos alunos por meio de lições ou unidades de programação cujo ponto de partida, ou o que se deve fazer, seja algo que interesse aos alunos. (Zabala, 2002, p.23).

O conteudismo perde espaço para uma reflexão totalizadora, também chamada por muitos como globalizadora ou ainda por complexa.

Porém a fragmentação das ciências vem consolidando cada vez mais as superespecializações e os conhecimentos foram se dispersando, para Zabala (2002) essas divisões criam um processo mais ou menos espontâneo de cooperação interdisciplinar “A reivindicação interdisciplinar, por parte dos nossos contemporâneos, não é mais que a reafirmação da integridade perdida; desde sempre existiu a ambição de estabelecer uma carta minuciosa do saber”.

Paralelamente as superespecializações, um grande eixo do conhecimento é a interdisciplinariedade, há até um consenso entre as ciências para um relacionamento de diálogos entre si levando à integração de várias áreas de conhecimento, inclusive para solução em assuntos de guerras, pestes, meio ambiente etc.

Zabala define conceitos ligados a educação, métodos globalizados e enfoque globalizador que muito nos acrescenta neste momento:

- Os métodos globalizados (métodos de projetos, centros de interesse, complexos, tópicos, etc. ) tentam romper a estrutura parcializada do ensino em cadeiras, propondo uma organização dos conteúdos de caráter “global”; porém, como métodos didáticos que são, definem também as características das demais variáveis metodológicas (sequencia didática, relações interativas, organização social da classe, distribuição e uso do espaço e do tempo, materiais curriculares e outros recursos didáticos, o papel e a gestão da avaliação).
- No campo geral do saber, a existência de diferentes disciplinas científicas e das relações que em algum momento se estabelecem entre elas torna necessário construir um conjunto de termos que tentem descrever o grau distinto de relação que existe ou pode existir entre elas. Os conceitos que explicam as possíveis relações disciplinares são por exemplo, *multidisciplinariedade*, *pluridisciplinariedade*, *interdisciplinariedade*, *metadisciplinariedade*, *transdisciplinariedade*, etc.

Esses termos, embora não sejam próprios do ensino, são utilizados nesse campo quando se explica ou se descreve a colaboração ou a relação que ocorre entre duas ou mais matérias docentes. Seu uso no mundo escolar não determina em nenhum caso a metodologia, mas somente descreve a maneira como as diferentes disciplinas intervêm ao organizar os conteúdos (ZABALA, 2002).

Como vimos os conteúdos das disciplinas são estratégicos e fundamentais no ensino científico, devem ser ensinados com o rigor científico, porém não eles que definem a didática da sala de aula, os conteúdos são os meios que devem ser relacionados com os outros conteúdos se o propósito for buscar uma compreensão a fundo e ampla realidade.

Para os trabalhos de campo tão usados como um método de ensino na formação de Geografia por exemplo, há um estudo prévio dos conteúdos em sala antes da saída para o campo, porém quando se está lá praticando a contemplação, empirismo, observação e análise, os conteúdos de várias disciplinas se comunicam e se inter relacionam. A princípio exerce a interdisciplinariedade devida a inter relação de algumas disciplinas, que pode ocasionar uma fusão de interesses, métodos, pesquisas e resultados (Biogeografia é um exemplo típico, pois nela se estuda Botânica - Fauna/Flora com conhecimentos da Geografia) e não uma mera multidisciplinariedade, que é uma organização tradicional a qual as disciplinas se mantem paralelas umas as outras e seus variados conteúdos podem ou não se relacionarem.

O trabalho de campo é interdisciplinar, ele devolve em seus relatórios respostas e análises que dão vida a uma região, um território, um lugar, pois consegue explicar o contexto da pesquisa com um olhar integrador, globalizado e carregado de significados, como observa Zabala (2002):

Quando repassamos brevemente os referenciais teóricos do ensino, podemos ver que, se a finalidade dos sistema educativo é o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa para dar resposta aos problemas que a vida em sociedade coloca, os conteúdos escolares devem ser selecionados com critérios que respondam a tais exigências, o que comporta uma organização que depende mais da potencialidade explicativa de contextos globais do que a que vem determinada por modelos parcializados em disciplinas. Ao mesmo tempo, o conhecimento científico sobre as características dos processos de aprendizagem reforça a necessidade de utilizar formas de organização dos conteúdos que promovam o maior grau de significação nas aprendizagens, o que implica modelos integradores nos quais os diferentes conteúdos possam ser situados e relacionados em estruturas complexas de pensamento. E, do próprio âmbito das ciências, vimos a necessidade de potencializar modelos explicativos que superem a extrema subdivisão do saber. (Zabala, 2002, p.35).

## **Capítulo 2. o Pensamento Geográfico Enquanto Ciência e o Trabalho de Campo como Metodologia de Ensino**

### **2.1 – Os Desafios da Docência em Geografia para um Jovem Professor.**

Ao iniciar a carreira docente o jovem professor que já passou por sua Licenciatura com estágios comprobatórios alça sua efetivação na carreira assumindo turmas após dificuldades inerentes de início de qualquer profissão e assim como com todas as suas responsabilidades, porém estar diante de um trabalho pedagógico envolvendo a educação é algo muito mais complexo, onde os compromissos éticos e a dedicação são obrigatórias

Por isso a formação deve estar equilibrada nas disciplinas pedagógicas, filosóficas e disciplinas específicas para abranger o conteúdo com segurança e qualidade pensando que não é só uma questão de cumprir currículo e seus respectivos conteúdos previstos nas ementas, mas sim com a formação humana como missão em seu magistério.

Toda leitura e estudo da área pedagógica serão usados no dia a dia em suas aulas, onde colocam em prática suas ideias e com quantas metodologias de ensino forem necessárias para o aluno conseguir fazer suas significações, entre conteúdo e sua vida.

Para ser professor só ser profissional é pouco, precisa estar engajado nessa missão, e por isto, um trabalho desgastante e não valorizado pelas políticas públicas, que atingem tanto o ramo das escolas publicas quanto as escolas privadas, observa Uglar:

Com isso, o professor é aquele que irá orientar, formar, educar o estudante não em direção ao conhecimento de conteúdos específicos de uma determinada área, mas ao aprendizado de sua autonomia. Por conseguinte, os conteúdos são imprescindíveis e instrumentos necessários para o docente, pois a sua incorporação permite ao estudante compreender o mundo em que vive, dispondo, assim, de instrumentos para enfrentar a vida com autonomia para transformar a realidade na qual se encontra. Aprender e ensinar ganham uma



dimensão muito mais significativa, pois não estão apenas a serviço da sistematização de conhecimentos, mas sim propiciam a construção de um viver que se projeta e se reconstrói ao longo da existência de um indivíduo. O aprendizado dos conhecimentos abre espaço para aquisição de valores, sensibilidades, habilidades e criticidade, de maneira que podemos dizer que o professor é um educador, porque ensina o sujeito a construir sua personalidade, sua humanidade, na medida em que possibilita ao educando assumir a sua condição de homem. Dos pareceres acima expostos, pode-se concluir que o ensino escolar é o meio de educar e que o professor é o principal agente externo dessa educação sistemática, cuja ação tem grande alcance, porque por trabalharem com estudantes em período de formação do sujeito, muitas vezes o professor serve de guia, de conselheiro e mesmo com modelo, ao exercer grande influência sobre o estudante. (UGLAR, A.M.,2014, p.50).

A formação docente é trabalhosa e complexa, como citado na introdução deste trabalho, houve preocupação do governo federal com leis que incentivam e obrigam políticas públicas ao ceder verbas e estruturas para formação de novas gerações de licenciados no ensino fundamental e médio.

O magistério não se resume a atitudes e boa vontade, mas sim na soma dos conhecimentos técnico científicos, nos estudos e aplicação da didática e acima de tudo o fazer dos alunos seres que compreendem seu papel humano tanto como ser ecológico, filosófico e social. O trabalho cotidiano do docente que já podemos dizer possuía suas limitações ao não ter poder e autonomia para decidir o currículo escolar, pois isto já vem pronto das instâncias superiores e caso o docente lute por garantir uma carga de reflexão que julgue ser fundamental na questão de construção de um caráter ético e crítico, pode sofrer perseguição ideológica, política e ver sua liberdade profissional toda cerceada e seus projetos/oficinas e atitudes censuradas como em outros períodos da História do Brasil de totalitarismo, barbárie e ditadura militar.

O professor vê seu dia a dia engessado por ser obrigado a buscar atingir resultados impostos pela coordenação pedagógica de sua unidade escolar, como, por exemplo, cumprir todos conteúdos previstos no cronograma, mais as avaliações, trabalhos, participação em feiras científicas, eventos escolares e o dia a dia em sala, que se não atingirem as médias suficientes para a respectiva

aprovação, sejam mudadas a contra gosto do professor (isto ocorre tanto no ramo privado, onde os pais exercem poder de coação sobre a escola, como nas escolas públicas que aderiram a programas de educação de progressão continuada. Isto tudo, limita a liberdade de cátedra do professor, o torna um educador reprodutor do sistema de meritocracia, como corrobora Oliveira:

Esta prática profissional do ensino da geografia, como já escrevemos, tem sido conduzida de fora para dentro desta mesma prática de ensino. Ou seja, os professores não tem participado ativamente, como poderíamos supor, do processo de discussão existente na geografia atual. O que ocorre na realidade é que os professores (todos), obviamente os de geografia também, estão envolvidos num processo dialético de dominação, qual seja o professor foi educado a ensinar sem por em questão o conteúdo dos livros didáticos, sem que o produto final de seus ensinamentos fosse ferramentas com as quais eles e seus alunos vão transformar o ensino que praticam e, certamente, a sociedade em que vivem. (OLIVEIRA, 1998, pp. 28).

A prática docente é mais um trabalho onde o professor irá para cumprir metas e horários. Os professores levam trabalhos para casa, são fichários, boletins, diários para preencher, em duas modalidades, escritos e virtuais (*online*), preparar aulas, bem como cumprir um planejamento pedagógico, formular avaliações (mensais, bimestrais, recuperação, especial para discentes com necessidades), e suas respectivas correções e atribuições de conceitos, tudo isto sem uma remuneração para estas atividades extra escolar. Mas além da parte burocrática e documental, e os conhecimentos específicos com seus conteúdos programáticos preocupações, o professor carrega consigo além inspirações, erros e acertos bem como momentos divertidos e emocionantes que podem ficar guardados por muito tempo em suas lembranças.

## **2.2 – A Formação do Professor em Geografia**

Na são muitas as opções para se escolher seguir na área da Educação, menos opções ainda se procurar a Licenciatura em Geografia, são poucas as instituições que tem em sua grade cursos de formação de professores. No Estado de São Paulo são somente sete cursos em Universidades públicas, sendo cinco nas estaduais; USP, UNESP e UNICAMP e dois nas federais; UFSCar e IFSP.

Os cursos de formação de professores corriqueiramente passam por uma discussão sobre o caráter bacharelesco (UGLAR, 2014) que apresentam em suas concepções e algumas vezes em seus objetivos. Sabemos que o mercado procura profissionais de Geografia que dominem ferramentas de tecnologia, de mapeamentos, sensoriamento remotos, Geoprocessamento e todos segmentos que possam ampliar seus lucros, fomentando a fragmentação científica e sua respectiva ultra especialização, como traço marcante das relações produtivas contemporâneas. E vai exatamente no sentido oposto da Ciência geográfica totalizadora, o mercado procura bacharéis; especialistas em geografia ambiental, geografia urbano, geografia climática e assim o mercado não se interessa por professores, tampouco com o número de professores no mercado. Se este mercado demanda bacharéis, é o Estado que deve provir e formar licenciados em Geografia através de investimentos na formação.

As licenciaturas em Geografia, além dos conteúdos específico, o curso forma o cidadão, o professor, o geógrafo, o crítico etc.

O curso da Licenciatura em Geografia do IFSP, consta como preocupação a formação de professores de Geografia com uma compreensão crítica com ideal de um mundo menos desigual, mesmo reconhecendo a demanda de mercado, afirma buscar a excelência no curso como movimento prioritário.

O curso prevê 400 horas de estágio supervisionado conforme exigência legal, bem como outras 400 horas de prática onde a teoria e prática interagem, onde a docência já é incentivada desde o início do curso para se caracterizar como formação de professores se distanciando do caráter bacharelesco.

O projeto pedagógico destaca (INSTITUTO, 2016):

- Possibilitar ao professor de Geografia o desenvolvimento de habilidades para o domínio dos fundamentos didático pedagógicos para o exercício do ensino de Geografia;

- Desenvolver a capacidade de utilização e emprego de recursos didáticos aplicados ao ensino de Geografia na educação básica, incluindo tanto tecnologias de ensino presencial, quanto a utilização de tecnologias de informação e comunicação e estratégias de educação a distância;
- Desenvolver, na reflexão sobre o fenômeno educativo, discussões de caráter social, econômico, político e humanitário, no âmbito dos direitos humanos, da educação ambiental, da educação para as relações étnico-raciais e educação inclusiva;
- Favorecer o exercício pleno do ensino de Geografia através da prática como componente curricular e do estágio curricular supervisionado nos diferentes níveis de ensino, possibilitando uma formação com unidade teórico-prática;
- Propiciar visão da ciência e do processo de conhecer, nas diversas abordagens teóricas-metodológicas;
- Promover conhecimentos das abordagens científicas pertinentes ao processo de produção e aplicação do conhecimento geográfico.

Na prática diária, a repetição de teoria faz o docente se especializar no conteúdo e o docente em Geografia pode usar um método de ensino muito peculiar que é partir para prática, e esta prática na Geografia são os trabalhos de campo que também podem ser chamados de saída de campo. Nada nesta formação pode ser mais eficiente que ir a campo, pois é neste tipo de pesquisa sensorial que o futuro professor vê, respira, ouve, pega/pisa e analisa o Lugar/Paisagem/Território/Espaço. É lá (no campo) que o conhecimento específico das teorias ganha seus significados, é onde pensar e analisar são naturais. Suas reflexões e o resultado de seus relatórios e/ou pesquisa podem gerar produções científicas que buscam se evitar desastres ambientais, deslizamentos, alagamentos por exemplo, e inclusive um processo de repensar a sociedade. É o momento do pensar e fazer como observa Oliveira:

Ou juntamos a teoria à prática e vice versa, ou certamente continuaremos a nos envolver com as “falsas questões” dualistas que tem encontrado terrenos fértil na geografia. O rumo à práxis é o caminho para revolucionarmos a geografia, ou melhor, a sociedade. (OLIVEIRA, 1998, p. 29).

O professor que por concepção em sua prática é um intelectual que tem um olhar crítico e precisa pensar como mediar a relação da teoria com a prática.

Conceber o trabalho dos professores como trabalho intelectual quer dizer, portanto, desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social, bem como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino (CONTRERAS , 2012, pp.173-174 apud UGLAR, 2014, p. 60)

O curso de Licenciatura em Geografia do IFSP, procura formar professores com olhar crítico da sociedade em:

- Relações e vivências antropológicas;
- Relações econômicas dos setores (primário, agricultura e agropecuária x secundário, indústria de base e de bens x terciário, comércio e prestação de serviços);
- Relações campo/rural x cidade/urbano;
- Solidificar uma visão macro histórica das rápidas transformações contemporâneas;
- E na educação, uma ótica de formar para pensar e formar para ensinar.

A educação superior no Brasil nasce como uma necessidade do final do Séc. XVIII para a elite oligárquica nacional. Porém desta urgente necessidade, nasceu outras questões como quem deve ter acesso as Universidades no país.

A formação de docentes, por exemplo, é um problema corriqueiro na História da Educação no Brasil, o próprio projeto de curso vigente desde 2016 da Licenciatura em Geografia do IFSP-SP constata a necessidade de formar novos professores para atuar no país, como observa (UGLAR):

Ao almejar esta formação, o Projeto do Curso deixa claro os problemas vivenciados pela formação docente no Brasil. Assim, pondera que a educação está e esteve presente nos períodos históricos e nos processos políticos da formação da sociedade brasileira. O problema surgiu quando esta sociedade passou a ter diferentes e desiguais camadas sociais, o que fez com que algumas tivessem acesso à cidadania e outras não. Essa questão fez com que

o Brasil apresentasse características diversas de atraso e modernidade ao longo de seu desenvolvimento. Tais características – como sua estrutura agrária, presença de latifúndios, produção realizada pelo trabalho escravo e voltada para o mercado externo - e a posterior independência do Brasil, proporcionaram uma alteração na superestrutura político-jurídica, mas não na infraestrutura econômico-social. Nesse momento, a educação pública não era extensiva a todos. A população era composta por 75% de escravos e 25% de brancos livres e pobres. Com a formação das elites e a criação das Academias, os estudantes eram obrigados a fazer exames de ingresso nos cursos superiores. A República trouxe a discussão sobre a Educação de uma forma mais intensa. A educação surgiu como um projeto político, no qual se buscava a alfabetização das massas, mas isso não significou a formação da escola pública de massas (UGLAR, 2014, p. 128).

O IFSP na procura de contribuir com a formação de professores foi ao encontro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº9.394/96 (Brasil,1996) que procurou orientar as instituições no sentido de formar docentes também com o objetivo de deixar a dicotomia Bacharelado x Licenciatura no passado, bem como corrobora:

... a divisão do trabalho acadêmico também está presente. Uns produzem a teoria, outros ensinam, por tanto a teoria. Esta divisão cria entre nós uma falsa dualidade entre o professor e o pesquisador, que tem sido a bandeira de geógrafos que pleiteiam a separação entre os cursos de graduação para formação de professores (licenciatura) e os para a formação de pesquisadores (“os profissionais geógrafos”), que hoje têm grande parte de sua prática limitada pelos aparelhos de planejamento do Estado. Esta bandeira de divisão dos cursos só pode contribuir para o empobrecimento ainda maior da geografia e pela morte natural do ensino da geografia e, em particular, da escola como *locus* privilegiado da formação crítica dos homens que compõem e comporão, no futuro, a base produtiva da sociedade. Cabe ressaltar que vários são os departamentos de geografia no Brasil que ou criaram essa equivocada separação dos cursos de graduação, ou aguardam oportunisticamente, o momento da inevitável alteração curricular para fazê-lo. E este momento oportuno pode estar sendo permitido, entre nós geógrafos, pela implantação da lei que regulamentou o nosso exercício profissional e que não permitiu este exercício aos licenciados em geografia (OLIVEIRA, 1998, pp. 28 – 29).

Além desta famosa dicotomia do bacharelado com a licenciatura, a Geografia vem superando outra entre a Geografia Física e Geografia Humana (ao qual o novo PPC não faz esta distinção entre as disciplinas), mas na prática da sala de aula o professor precisa ir além desses debates sobre metodologias e ciências, tampouco se prender em questões da pedagogia, mas sim procurar um aprofundamento de contexto das questões históricas, geográficas e sociais como um princípio político pedagógico, onde a autonomia e o engajamento social façam parte da disciplina do começo ao fim.

Aos alunos o professor leva esperança e inspiração para construírem um mundo melhor (não colocamos isto como utopia, mas como dedicação e luta) para construção de uma sociedade que se acostume com jovens engajados, seja ela na inclusão social, seja na reflexão dos dias atuais com senso crítico e ação social para busca de melhorias em seu bairro, município e país. Pois este processo educativo deve inserir o sentimento do coletivo contra o individualismo, de mobilização e luta popular em nome das minorias oprimidas contra um sistema capitalista excludente e inclusive um Estado violento e opressor. Tais premissas constam na seção “Missão e caracterização educacional” do Curso de Licenciatura em Geografia do IFSP-SP (Instituto, 2016, p. 7).

### **2.3 - Uma Possível Interpretação da Paisagem e a Fragmentação das Ciências**

Dos muitos conceitos da Geografia, está a Paisagem. No senso comum a Paisagem é a imagem congelada de uma fotografia, já para Geografia consiste em acionar as percepções humanas dos sentidos: ouvir, tocar, sentir odores e enxergar o horizonte.

Para (AB´SÁBER, 2003), a paisagem é uma herança que recebemos do planeta, “Na verdade, ela é uma herança de processos fisiográficos e biológicos, e patrimônio coletivo dos povos que historicamente as herdaram como território de atuação de suas comunidades”, tanto a natural que são aquelas que não foram atingidas ainda pelo Homem como as já modificadas.

Para E. Morin existe um Paradigma da Complexidade sobre o conhecimento que busca unir o meio natural ao Homem (Introdução ao Pensamento Complexo. MORIN, 2002). Ele procura enxergar a Geografia como um todo e não de forma tão dividida.

Morin é um francês da década de 20, Licenciado em História, Geografia e Direito. É contra as exageradas especializações disciplinares e as divisões das ciências inclusive as chamando de arbitrárias!

Essa divisão reduz a razão, as certezas e até o alcance das respostas que a ciência tem para novas descobertas. Morin buscava a complexidade do conhecimento, pela união dos saberes, sabendo que é um sonho o conhecimento como um todo, o qual chamava de conhecimento complexo em sua obra. (MORIN, 2002, p. 15, Introdução ao pensamento complexo).

Ele exalta a importância da Ciência para soluções e precariedades da sociedade, porém as metodologias científicas ainda carregam sérios defeitos com a fragmentação delas mesmas, apresentam uma outra grave dicotomia (além as citadas anteriormente) entre ciências humanas x ciências naturais e esta dicotomia ainda fica agravada ao não inserir a cultura.

Faz uma severa crítica a Ciência por não praticar a reflexão, por dificultar o acesso a suas conclusões para a grande população, restringindo suas respostas ao convívio acadêmico e mais perigosamente ainda num rol de segredo de Estado para possível manipulação de seus dados e conclusões. Ao qual para Morin os cientistas não possuem autonomia para reflexões, tampouco para auto crítica referente aos fatos de suas descobertas científicas e que se faz necessário que o cientista procure o Autoconhecimento das ciências (MORIN, 2005, p. 21).

O Estado domina de forma opressora e tem o poder de deturpar os resultados do conhecimento científico. As populações precisam fiscalizar os Estados e revolucionar as ordens dadas e tornar o pensamento complexo.



Na educação, Morin também enxerga prejuízos no processo de aprendizagem exatamente pela fragmentação científica e também das disciplinas, afastando o aluno do conhecimento complexo (MORIN, 2003, p. 14)

O saber pode ser atingido de forma mais clara quando o conteúdo tem algum significado ao aluno, o ensino precisa fazer algum sentido cognitivo a ele. E é isto que a análise da Paisagem através do trabalho de campo pode desenvolver.

Entra neste momento outra importante crítica de Morin, o paradigma da simplificação, ao separar a ciência do objeto, o conhecimento até colocou o futuro do planeta e da vida em risco como por exemplo com as invenções e descobertas de armas químicas, biológicas, nucleares; a emissão de dióxido de carbono, exagero na queima de combustíveis fósseis, gerando acidificação dos oceanos, o aquecimento global, causando derretimento das calotas glaciais e a até a elevação do nível do mar, podendo fazer com que cidades e países percam territórios ou simplesmente deixem de existir.

A simplificação retirou o sujeito, podendo observar somente o objeto com experimentações empíricas.

Este paradigma faz uso também do princípio da redução, ao fazer o aluno enxergar os conteúdos de formas isoladas, numa construção lenta e gradual, fazendo de seus resultados o mais simples possível, não se referindo ao todo mas apenas quantificando seus elementos.

O paradigma simplificador cria uma cisão entre natureza e cultura, deixando a realidade complexa somente como algo distante, pois nesta cisão o meio ambiente é uma coisa, os humanos outra, bem como o Universo uma terceira coisa ainda.

O objeto necessita do sujeito, bem como o sujeito necessita do objeto. Toda ciência é um Autoconhecimento, e entre todo este Autoconhecimento, a Arte, a Filosofia, a Psicologia são vitais na compreensão da complexidade.

O que Morin tanto fala em complexidade (MORIN, 2002, p. 13) é que não é possível conhecer o todo sem conhecer as partes e não dá para conhecer as partes sem conhecer o todo. Exemplo: na ciência clássica o átomo é um objeto. Com os avanços científicos o átomo foi destrinchado por partículas menores (Elétrons e Prótons), as partes formando um todo.

Porém são nas interações dos elementos (sujeitos/objetos x parte/todo) que crescem as chances das respostas darem conta dos seus respectivos problemas.

#### **2.4 – O Pensamento Geográfico na Perspectiva Histórica**

Como citamos poucos parágrafos acima, a Geografia não fica distante nem da dicotomia entre Ciências da Natureza e Ciências Sociais nem de suas próprias dicotomias: Geografia Física x Geografia Humana, vemos por tanto o paradigma simplificador atuando na Geografia.

Tabela da História da Geografia:

Período	Estudiosos/cientistas
Antiguidade	Estrabão
	Ptolomeu
Sec. XIX	Karl Ritter – Positivista
	Alexandre von Humboldt - Positivista

Humboldt (MOREIRA, 2014) faz da Geografia uma ciência de síntese e faz uso em sua metodologia a descrição da Paisagem. Seu objeto está a superfície terrestre como em seus trabalhos de campo nos rios amazônicos,

onde colheu amostras zoogeográficas e fitogeográficas. Mas estes importantes trabalhos ficam restringidos a meras descrições da Paisagem.

Já Ritter vê a Terra como um conjunto de fenômenos, onde os mais diversos lugares são a parte que constituem o todo, o Planeta. Nesta fase do pensamento geográfico, se estuda a superfície terrestre que é onde habita o Homem. Porém Ritter e Humboldt se assemelham em tratar a Geografia como uma ciência de síntese (MORAES,1989).

O Positivismo é o auge da fragmentação nas ciências e por tanto atingindo a Geografia neste momento. E as ciências geográficas ficam divididas em Geomorfologia e estudos de relevo, Hidrografia e recursos hídricos, Climatologia, Biogeografia (síntese da Zoogeografia, Fitogeografia e Botânica), e algumas outras.

Friedrich Ratzel inclui os estudos do Homem procurando suas relações tanto com o meio natural como meio social, porém mantém as divisões das ciências como métodos de análises entre antropogeografia, Geografia urbana, Geografia agrária, Geografia industrial etc.

Já no Século XX, Vidal de La Blache, francês, (MORAES, 2005, p. 24) inaugura a escola francesa da Geografia numa concepção que supera a relação Homem/meio ao agregar o lado social, cultural e antrópico, respeitando o historicismo da ciência, e acaba trazendo uma nova concepção para Geografia, a Regional (que tem como recorte dados em comum em específicas regiões) .

Até aqui vimos que os alemães, considerados os pais da Geografia trabalham mais na perspectiva da descrição da Paisagem, já os franceses, inserem a capacidade de fazer uma ciência de síntese das características naturais e de suas marcas deixadas pelo Homem (ANDRADE, 2008, p.101)

Na obra de La Blache “Princípios da Geografia Humana”, há uma tentativa de compilação entre a Geografia Física e Geografia Humana, criando a Geografia da Civilização ao respeitar o meio físico e buscar os modos e costumes dos povos e seu habitat. E aí se encontra com a Antropogeografia de Ratzel ao pensar o Homem no planeta após a industrialização.

Chegamos ao pensamento clássico da Geografia que parte da descrição, envolve a cultura e analisa a economia, porém La Blache critica Ratzel e sua Antropogeografia por invadir as áreas das Ciências sociais e delimita a Geografia a uma ciência natural e não dos homens.

Porém para Morin (2003, pp. 26 e 27), os anos 60 foram marcados pela revolução científica e a Geografia se oxigena com novas ciências que tem em seus objetos, também sistemas complexos como a Ciências da Terra e a Ecologia, por exemplos.

Nos anos 70 essa discussão fica obsoleta e a Geografia se vê em crise pois o modelo da Geografia Tradicional não mais dá conta das análises (MORAES 2005, pág. 35-36), faltam recursos e tecnologias para buscar as respostas.

Precisava entrar nas análises econômicas e no momento de muitas mudanças no planeta, nas relações internacionais, nas comunicações e nos mais variados assuntos novos para o momento como aquecimento global, derretimentos das calotas polares, energia, combustíveis fósseis x limpos x nucleares e inclusive as guerras de independência.

A Geografia fica sem um foco específico pois paralisa por muito tempo neste embate: Natureza – Sociedade – ambos.

E atualmente entre os debates da Geografia muito se discute a interferência da ideologia do Estado capitalista, tais como MORAES (2005), ANDRADE (2008). LACOSTE (1988) entre outros.

Seguindo a esta síntese da História do pensamento geográfico tratando em especial a ineficiência da Geografia Tradicional em chegar a busca por soluções e a compreensão de um mundo que se transforma numa incrível velocidade.

Nestes tempos contemporâneos nasce a Nova Geografia Crítica, com novas posturas metodológicas e epistemológicas e que em relação as teorias pensadas ainda entre os anos 70 e 80, é acrescentado uma visão crítica, superando velhas ideologias e paradigmas que estas são exatamente uma barreira a ser superada (SANTOS, 2012, p. 110).

O ensino da Geografia reconhece as vivências do sujeito, é aberta a transdisciplinariedade ensinando acima de tudo o significado de humanidade aos alunos considerando os aspectos físicos, biológicos, sociais, culturais, psicológicos, formando uma consciência ética e que os novos cidadãos através da Geografia aprendam como estudar e pesquisar, além de dar inspirações para despertar atitudes engajadas, críticas, solidárias e com respeito aos demais da sociedade e também ao planeta, a Terra.

## **2.5 – O Trabalho de Campo como Metodologia e Prática de Ensino**

Na busca da produção do conhecimento, enquanto teor científico, neste método existe um momento ao qual o pesquisador vai a campo, mesmo as vezes considerado como uma metodologia de apoio ou um momento de coletas de dados, esta pesquisa geográfica de forma sistematizada vai amparar e ajudar a formar os resultados de forma objetiva como corrobora Venturi, 2011:

Especialmente para as ciências que trabalham com os mais diferentes aspectos do mundo real, como a Geografia, a Biologia, a Geologia, a Física e a Sociologia, entre muitas outras, as técnicas exercem um importante papel no processo de produção científica, auxiliando o pesquisador na obtenção e sistematização de informações que irão subsidiar os argumentos, fornecendo-lhes consistência e objetividade. Em outras palavras, a aplicação das técnicas possibilita a geração de dados da realidade que irão fornecer lastros empíricos aos caminhos percorridos pelo método. Se o método, dispendo de fundamentação teórica, auxilia o pesquisador na organização do raciocínio, as técnicas, por sua vez, auxiliam-no na organização das informações que lhe

darão subsídio. Se, por um lado, a teoria e o método são processos desenvolvidos no plano do pensar, por outro, a técnica desenvolve-se no plano do fazer.

O campo na formação do professor é o momento em que é possível visualizar o ensino da sala de aula (encontrar minérios, fósseis, voçorocas, pisoteamento de solo por agropecuárias, tipos de relevo, espécies de fauna e flora etc).

Os dados coletados poderão confirmar ou também negar hipóteses de trabalho e inclusive vão produzir novas ideias diante da dinâmica do planeta e da sociedade.

Uma ferramenta como Google Earth pode tanto induzir um grupo a não praticar o trabalho de campo como também pode estimular o trabalho de campo trazendo uma nova maneira de observar a paisagem assim como novas tecnologias, porém o trabalho de campo, o momento humano de estar no local e acionar seus sentidos sensoriais, dificilmente alguma tecnologia irá substituir como contribui Venturi (2011, p.20):

Sendo uma das funções do trabalho de campo conferir as informações obtidas por outros meios, o aumento da precisão das informações pode tender a confinar o pesquisador no laboratório. Mas ele deve ter consciência do risco que existe em transformar seu trabalho no chamado “trabalho de gabinete” e, sobretudo, ter clareza de que o campo e as informações que ali podem ser obtidas são insubstituíveis.

Em termos gerais, o trabalho de campo é uma técnica ampla que incorpora outras mais específicas (atreladas aos diferentes objetos de estudo) e, de tão fundamental para a análise geográfica, é considerada por alguns como método, assim como o é para os antropólogos. Esta é uma discussão que, certamente, não se esgotará aqui.

O Campo para o professor de Geografia é uma extensão da sala de aula, encontra os conceitos aprendidos e tem uma visão totalizadora, global e complexa, onde paisagem, território, lugar podem ser compreendidos e, mais que isto, podem ser reconstruídos pela significação e um fenômeno cognitivo.

A sala de aula é limitada, por mais que os recursos tecnológicos possam dar subsídios, possa preencher as aulas de conteúdos, é somente quando o ambiente extra sala do campo é proposto e executado que podemos ter confiança que o conhecimento foi construído e consolidado como corrobora Venturi (2011):

No campo, a visão do geógrafo é simultaneamente multiescalar, capaz de observar desde o detalhe a seu lado até o conjunto da paisagem, multiplicando-se as possibilidades de conexões verticais (entre escalas de diferentes grandezas) e horizontais (entre os fatos simultaneamente observados). Portanto, o trabalho de campo é uma experiência insubstituível.

O Campo é importante para inúmeras disciplinas e ciências, porém para a Geografia é fundamental na compreensão dos saberes, para inclusive que sejam vivenciados. Faz parte não só sua prática, mas a elucidação prática na formação do professor “O campo também ajuda a socializar os geógrafos e os alunos, enriquecendo a vivência acadêmica e escolar, tornando o aprendizado da Geografia muito mais atraente e a pesquisa geográfica cientificamente mais legítima” (Venturi, 2011)

## Capítulo 3 – O Trabalho de Campo como Metodologia de Ensino na Licenciatura em Geografia do IF-SP



Imagem 1 – Entrada de Gruta na Chapada Diamantina-BA (Franco, M.A)

### 3.1 – Breve Histórico do IFSP

O Instituto de Ciência, Educação e Tecnologia de São Paulo, o IFSP, não nasceu nesta configuração, nem mesmo com este nome. Em 1910 é fundada a Escola de Aprendizes e Artífices São Paulo para ofertar vagas no ensino primário, profissional (tornearia, mecânica e eletricidade, mais oficinas de carpintaria e artes decorativas) e de forma pública ou seja, gratuita. Em 1937 durante o Estado Novo, e tantas mudanças no governo a Escola adota o nome de Liceu Industrial de São Paulo, porém como dito, período de mudanças já em 1942 o Ministério da Educação através do Decreto nº4127 cria a Escola Técnica de São Paulo com cursos técnico e pedagógicos:

Esse decreto, porém, condicionava o início do funcionamento da Escola Técnica de São Paulo à construção de novas instalações próprias, mantendo-a na situação de Escola Industrial de São Paulo enquanto não se concretizassem



tais condições. Posteriormente, em 1946, a escola paulista recebeu autorização para implantar o Curso de Construção de Máquina e Motores e o de Pontes e Estradas.

Por sua vez, a denominação Escola Técnica Federal surgiu logo no segundo ano do governo militar, em ação do Estado que abrangeu todas as escolas técnicas e instituições de nível superior do sistema federal. Os cursos técnicos de Eletrotécnica, de Eletrônica e Telecomunicações e de Processamento de Dados foram, então, implantados no período de 1965 a 1978, os quais se somaram aos de Edificações e Mecânica, já oferecidos. (INSTITUTO, 2016)

Mudanças mais significativas voltam a aparecer nos anos 2000, no final do mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso a Escola Técnica Federal se torna Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET com cursos superiores para tecnólogos, Engenharias e Licenciaturas.

E atualmente com a Lei nº 11.892, sob o mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o CEFET se torna o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP sendo promovido a uma instituição de educação superior, básica e profissional, contando com trinta e sete Campus e um Núcleo Avançado e “...O Instituto atua na pesquisa aplicada destinada à elevação do potencial das atividades produtivas locais e na democratização do conhecimento à comunidade em todas as suas representações” (INSTITUTO, 2012).

A estrutura física do campus conta com dezesseis laboratórios de informática, dois laboratórios de Geografia (efetuamos trabalho específico a ser demonstrado nos tópicos a seguir), um laboratório de Turismo, seis laboratórios de Física, treze laboratórios de Mecânica, nove laboratórios de Elétrica, seis laboratórios de Eletrônica e Telecomunicações e dez laboratórios de Construção Civil, e turmas de outros cursos podem beneficiar-se da utilização destes espaços (INSTITUTO, 2012).

### **3.2 – Reforma no PPC de Licenciatura em Geografia: Uma Necessidade Geográfica e Trabalho de Campo como Metodologia de Ensino.**

O início do curso no IFSP foi em fevereiro de 2007 e quase não sofreu alterações durante até amplo debate entre movimento estudantil, docentes e o próprio Colegiado. Podemos citar entre as pequenas alterações a inclusão da disciplina de libras, a sequência das disciplinas Produção do Espaço e Impactos Geomorfológicos (EITG3) e Geologia e Uso das Fontes Minerais e Energéticas (EMTG4) e a alteração da carga-horária das disciplinas de Prática Pedagógica I, II, III e IV de 85,50 para 28,50 horas cada. (INSTITUTO, 2012).

O curso de Licenciatura em Geografia nasceu com muitas qualidades e os resultados iniciais provam isto foi a atribuição honrosa por parte do Ministério da Educação um conceito 4 (porém com ressalvas), já os discentes demonstraram dedicação e aplicação no ENADE alcançando a nota 5, conceito máximo.

As ressalvas foram ao encontro das dificuldades que os alunos estavam encontrando durante a graduação. Analisamos a organização curricular de 2010 para o licenciado em Geografia. Buscamos as disciplinas de conhecimento específico da Geografia e dentre elas as que apresentam em sua metodologia de ensino o trabalho de campo. Este recorte constata como a antiga matriz curricular deixa para os momentos finais do curso as disciplinas específicas endossando as dificuldades que os discentes encontraram com a falta de contato com a Geografia (seja ela da Geografia Humana e Geografia Física), principalmente em toda primeira metade da graduação. E aproveitando tal pesquisa, buscamos nas ementas do curso os professores que declaram uso do trabalho de campo como metodologia de ensino, no item 5 das ementas “Metodologia e estratégia de ensino”.

A começar pelo 1º Semestre, que das sete disciplinas obrigatórias, somente uma era específica da Geografia, era História e Teoria do Pensamento Geográfico - HPTG1 que abordava conceitos históricos da

Geografia (uma ementa associada à História e à Filosofia e não a própria Geografia em si). E a única que previa Trabalho de Campo. As seis demais trabalhavam muitos conceitos porém tratavam de diversos assuntos, de varias partes, correntes, tinha de tudo menos Geografia, o que já podia ser sentido por todas as turmas iniciando sua graduação, eram elas: Teoria da História - THEG1; História e Epistemologia da Educação – HEEG1; Teoria do Conhecimento - TCOG1; Sociologia I – SC1G1; Fundamentos do Estudo da Sociedade e Natureza I – ESGN1; Produção e Leitura de Texto I – PT1G1.

Já o segundo semestre, constatamos disciplinas que estudam a formação do povo brasileiro e completando o primeiro ano, somente a primeira agora citada trabalha diretamente com a Geografia e sendo a única que previu o Trabalho de Campo: Formação Territorial Brasileira e Territorialidades - FTTG2; esta segunda cita visita a campo (que também é um trabalho de campo), Formação da Sociedade Brasileira – FSBG2; Educação no Brasil – Leitura Sócio Política – LSPG2; Teoria da Ciências – TCHG2; Sociologia II – SC2G2; Fundamentos do Estudo da Sociedade e Natureza II e Produção e Leitura de Texto II – PT2G2

O terceiro semestre inicia um trabalho maior nos conhecimentos específicos da Geografia como Cartografia e Astronomia – CATG3; Geologia e Uso das Fontes Minerais e Energéticas – FMTG4; Organização do Espaço Industrial – OETG3; Educação e Gestão Ambiental – EGAG3, ambas com Trabalho de Campo; Geografia e Recursos Didáticos I – GRTG3; Psicologia e Educação I – PE1G3; História da Cultura – HCTG3 sem trabalho de campo previsto.

O quarto semestre somente duas disciplinas de específicas, sendo somente a primeira a prever Trabalho de Campo, Cartografia Temática – CTTG4 e Produção do Espaço e Impactos Geomorfológicos – EITG4. Seguindo com a organização curricular, Espaço, Cultura e Vivência Corporal – ECPG4; Mundialização da Economia e as Formações Sócio Econômicas

Espaciais – MEPG4; História Econômica Brasileira – HEBG4; Antropologia e Relações Étnico-raciais – AREG4; e Psicologia e Educação II – PE2G4.

Já o quinto semestre apresentou equilíbrio entre disciplinas específicas da Geografia com Educação e metodologias científicas propriamente ditas, eram elas: Paisagens Brasileiras e Mundiais I - PBPG5; Geografia de São Paulo I – GSTG5, ambas com previsão de trabalho de campo. Já Dinâmica Sócio Espacial da População Contemporânea – DETG5; História de São Paulo – HS1G5; Biogeografia I – BGTG5; Prática Pedagógica I – PPTG5; Noções de Estatística – NETG5; Metodologia do Trabalho Científico – ME1G5.

O sexto semestre apresentava também o equilíbrio entre as áreas de estudo com as seguintes disciplinas; Paisagens Brasileiras e Mundiais II – PBPG6; Geografia de São Paulo – GSTG6; ambas com previsão de trabalho de campo. Seguem as demais disciplinas, sem a previsão: Dinâmica Sócio Espacial da População Contemporânea II – DETG6; História de São Paulo II – HS1G6; Biogeografia II – BGTG6; Prática Pedagógica II – PPTG6; Estatística Aplicada à Geografia – EAGG6; Metodologia do Trabalho Científico II – ME1G6.

O sétimo semestre, já analisa sobre o último ano da graduação, percebemos que acumulado são diversas disciplinas específicas da Geografia, porém como mostraremos na análise do novo PPC, as áreas que não foram contempladas durante o curso, estas ausências que foram o epicentro dos debates pela reformulação (lembrando que houve convergência entre movimento estudantil, docentes e MEC). Neste período não houve trabalho de campo previsto, e foram estas as disciplinas: Geopolítica I – GPPG7; Campo e Cidade numa Perspectiva Histórica I – CCPG7; Planejamento Territorial I – PTG7; História Contemporânea – HCTG7; Prática Pedagógica III – PPTG7; Metodologia do Trabalho Científico III – ME1G7.

O oitavo e último semestre, apresenta 4 disciplinas das específicas da Geografia, de 7 ao todo, porém, fechando o curso, neste último ano ao todo

não houve previsão de trabalho de campo. São estas as disciplinas: Geopolítica II – GPPG8; Campo e Cidade numa Perspectiva Histórica II – CCPG8; Planejamento Territorial II – PTG8; Relações Internacionais – RITG8; Prática Pedagógica IV – PPTG8; Metodologia do Trabalho Científico IV – ME1G8 e Introdução a Libras – LIBG8.

A carga horária do curso previam 3321,75 horas com 57 disciplinas, sendo 26 disciplinas da especificidade da Geografia, 14 de História/Filosofia/Sociologia, 11 ligadas a Educação, 4 Metodologias Científicas e 2 Estatísticas.

E 12 disciplinas formalizaram o trabalho de campo em suas ementas (em um campo de considerações gerais da disciplina). O que não garantiam a execução dos respectivos trabalhos de campo, tanto por mudanças do planejamento inicial por alguma razão de força maior, por problemas de logística (quebra do ônibus que o IFSP disponibiliza e/ou falta de motorista), como problemas com reservas de hotéis ou mesmo por falta de procura por parte dos alunos que diversas razões não podem por exemplo se ausentarem de seus compromissos profissionais, uma vez que há trabalhos de campo que podem chegar a sete dias fora do município de SP.

O IFSP, disponibiliza um ônibus convencional e um micro ônibus. Porém são apenas dois motoristas contratados que podem ser escalados para realização dos trabalhos de campo. Porém a maior dificuldade ainda não é a condição dos veículos para transporte, tampouco o quadro de pessoal extremamente enxuto. Mas uma grande burocracia que obrigam os professores dos mais diversos Cursos de todo campus, disputar espaços na agenda para reservar o transporte e os motoristas ainda no início do ano letivo, uma verdadeira disputa, para este agendamento prévio, que em alguns anos, era realizado antes mesmo à própria atribuição de aulas, por tanto na ementa pode apontar para a realização do trabalho de campo, porém caso haja dependência da estrutura do IFSP, os trabalhos de campo podem não se realizar.

Apontamos que para trabalhos de campo dentro do município de SP, não há tamanha dificuldade e burocracia pelo simples fato do transporte ser realizado com o transporte público (trens metropolitanos e ônibus).



**Imagem 2** – Micro-ônibus usado para Trabalho de Campo por todo Território Nacional (Franco, M.A)

Em relação à troca de nomes e siglas das disciplinas comentaremos após análise da nova matriz curricular, a seguir.

As disciplinas e componentes curriculares não disciplinares foram assim distribuídas (INSTITUTO, 2015):

O eixo 1 – Formação Pedagógica e Docente, possui 17 disciplinas, o eixo 2 é formado por 12 disciplinas chamados de Formação Geral, e o eixo 3 chamado de Formação específica.

O curso também cumpre o artigo 12 da Resolução CNE 2/2015 quanto a seus núcleos:

- Núcleo 1 – Estudos de formação geral, áreas específicas e interdisciplinares, do campo educacional, seus fundamentos e metodologias;
- Núcleo 2 – Aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos;

- Núcleo 3 – Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular

E ainda destacamos no núcleo 3, no sub item 23: “Viagem a campo, com carga horária não computada nas disciplinas ou carga-horária excedente”.

O novo primeiro semestre já permite que o discente tenha contato imediato dos conhecimentos específicos da Geografia já com 3 disciplinas atendendo a demanda (sempre bom lembrar que a demanda deste novo curso nasceu das necessidades apontadas pelos alunos em consonância aos seus professores, tudo isto com aval do MEC); e são elas Climatologia I – CLIG1 (com previsão de trabalho de campo); Introdução à Cartografia – CATG1, História Contemporânea – HCTG1; Metodologia Científica I – MTCG1; Leitura e produção de Texto – LPTG1; Introdução ao Pensamento Geográfico – PGEG1; e História da Educação.

O segundo semestre continua mantendo a coerência de equilíbrio entre as específicas com educação e disciplinas auxiliares como Filosofia e Sociologia. Sendo Climatologia II – CLIG2 (a única com previsão de trabalho de campo); Cartografia e Astronomia – CASG2; Estatística – ESTG2; Teoria e Método da Geografia – TMGG2; História Econômica do Brasil I – HEIG2; Sociologia – SOCG2; Filosofia da Educação – FLEG2.

O terceiro semestre contempla em sua maior parte as disciplinas específicas de Geografia, 4 de 7: Geologia – GEOG3; Geografia Agrária – GEAG3 (ambas com trabalhos de campos); Cartografia Temática – CTTG3; História Econômica do Brasil II – HE2G3; Organização do Espaço Industrial – OETG3; Antropologia – ATRG3; Psicologia da Educação – PSEG3.

Já o quarto semestre do Curso, é uma contemplação aos estudos da geografia, são 6 de 7 disciplinas tratando de sua ciência específica: Pedologia – PEDG4; Geomorfologia – GMFG4; Geomorfologia – GMFG4; Geografia Urbana – GEUG4; Geografia Cultural – GEUG4 (estas 4 com previsão de

trabalho de campo); Geotecnologias e Ensino de Geografia – GTEG4; Mundialização da Economia – MDEG4; Introdução à Libras – LIBG4.

O quinto semestre vem também com sua maior parte com disciplinas específicas, 4 de 7: Paisagens Brasileiras e Mundiais I – PB1G5; Biogeografia – BIOG5 (ambas com previsão de trabalho de campo); Geografia Política – GETG5; Regionalização do Espaço Mundial – REMG5; Sociologia da Educação – SCEG5; Sociologia da Educação – SCEG5; Legislação e Organização da Educação Básica – LGEG5; Prática Pedagógica – PT1G5.

Já o sexto semestre, apresenta carga de específicas também em sua maior parte, sendo 5 de 8 disciplinas: Paisagens Brasileiras e Mundiais II – PB2G6; Hidrografia – HIDG6; Geografia da População – GEPG6 (as três com previsão de trabalho de campo); Prática de Pesquisa em Geografia – PPEG6; Geografia e Recursos Didáticos – GREG6; História da Cultura Afro-descendente – HAEG6; Educação em Direitos Humanos – EDHG6; Prática Pedagógica – PT2G6.

O sétimo semestre, já no último ano persiste na ocorrência de ser formada pela maioria das disciplinas específicas, 4 de 7: Estudos dos Impactos Sócio-Ambientais Brasileiros – ESAG7; Planejamento Territorial – PLTG7 (ambas com previsão de trabalho de campo); História e Geografia de São Paulo I – HSPG7; Formação Territorial Brasileira – FTBG7; Educação Inclusiva – CLEG7; Gestão Escolar – GESG7; Prática Pedagógica III – PT3G7.

Por fim, o oitavo semestre com 6 disciplinas, sendo metade com conhecimentos específicos: Educação Ambiental – EDAG8 (a única com trabalho de campo previsto); História do Pensamento Geográfico – HPGG8; Formação da Sociedade Brasileira – FSBG8; História e Geografia de São Paulo II – HSTG8; Educação de Jovens e Adultos – EJAG8; e Prática Pedagógica IV – PT4G8.



A carga horária do curso subiu em praticamente 100 horas para 3422 horas, porém com uma disciplina a menos, 56, sendo 6 disciplinas da especificidade da Geografia a mais com 32, sendo ainda 8 de História/Filosofia/Sociologia, mantendo 11 ligadas a Educação. Vimos as 4 Metodologias Científicas se tornando em apenas uma e as 2 Estatísticas, também ficando com apenas uma. Mas o ganho nas específicas é algo que contemplou a grande parte de toda demanda. O objetivo de equilibrar as disciplinas específicas com as disciplinas de educação e também com as demais ciências de formação como a Sociologia, Antropologia e Economia. Disciplinas mais atuais, de tecnologia e que são de cunhos inclusivos também foram inseridas como Geotecnologias, Educação em Direitos Humanos, Educação Inclusiva e Educação de Jovens e Adultos.

Nomenclaturas e siglas também foram mudados, os nomes antigos não encontravam similaridades do curso de Geografia do IFSP com nenhuma outra Universidade pública no país (dificultando eventuais transferências com disciplinas correlatas) e outros nomes foram somente simplificados como o exemplo da disciplina Dinâmica Sócio Espacial da População Contemporânea por Geografia da População e Produção do Espaço e Impactos Geomorfológicos por Geomorfologia.

Das disciplinas que apresentam em suas ementas, trabalho de campo como metodologia de ensino, subiram de 12 do antigo PPC, para 16 no novo, também com uma mudança (além da quantitativa), uma qualitativa importante. Outro ponto que verificamos é nas novas ementas há um item a ser preenchido pelo docente se haverá ou não trabalho de campo, se sim ele aponta a previsão para esta atividade.

No primeiro curso como apontado páginas acima, não previa trabalho de campo no último ano da graduação, momento de maior acúmulo de saberes geográficos por parte dos alunos, e agora no PPC atual constam 3.

O que nos chamou também a atenção também foi da precariedade que se encontra o acervo disponível para consulta e pesquisa dos alunos da biblioteca. O material específico para Geografia é ínfimo, constam apenas alguns poucos clássicos da Geografia, mas o caso é de severa dificuldade como com o exemplo de obras que constam nas ementas das disciplinas não sendo ofertadas pela biblioteca. E em especial a obra de Venturi, L. A. B. *“Geografia: Práticas de Campo, Laboratório e Sala de Aula”*, São Paulo, Editora Sarandi, tal obra consta nas dezesseis disciplinas que utilizam o trabalho de campo durante o curso. Uma obra essencial para a aplicação de tal método, a qual seus alunos não têm acesso pois não há uma opção de consulta na própria Instituição que a tem como uma das principais obras teóricas.

Os alunos podem ficar sem acesso à fundamentação teórica fundamental para acompanhar o curso, afinal é na biblioteca do Instituto que devem se encontrar os acervos mais específicos disponíveis, uma vez que as bibliotecas públicas são mais generalistas e em na maior parte das ocasiões não se aprofundam nas especificidades de uma ou outra graduação.

### **3.3 - O Escritório do Geógrafo é no Campo**

Até aqui notamos as contribuições de grandes pensadores da Geografia como uma metodologia de ensino que está enraizada e que faz parte do trabalho do geógrafo, por tanto imprescindível em sua formação. Claro que há ainda a discussão se uma pesquisa empírica tem valor ou efeitos em sua própria produção é válida, porém o geógrafo que não deseja ser chamado de Geógrafo de gabinete/escritório ou ainda popularmente como maçaneta, ele deve ir ao Campo para não somente estudar, mas sentir o objeto, o meio natural e o Homem. Assim muito contribui neste momento Venturi, (2011):

O uso da técnica dentro do processo de pesquisa pode, em muitos casos, ser dividido em três momentos ou espaços de trabalho: o gabinete, o campo e o laboratório. O laboratório está sendo aqui considerado exatamente como um lugar de labor, de trabalho, seja equipado com instrumental específico ou não. Assim, o gabinete incorpora-se nesta acepção. De modo geral, a divisão entre gabinete e laboratório ocorre claramente em especialidades que requerem instrumentos mais específicos, como a Pedologia e a Climatologia, entre

outras. O gabinete é utilizado para o planejamento e a preparação do trabalho de campo e o laboratório, *stricto sensu*, para o trabalho de sistematização das informações recolhidas em campo.

O gabinete é importante no planejamento do trabalho de campo, como preparação para estudos teóricos do que será encontrado e do que se busca encontrar, quais mapas devem ser levados ao campo, bem como cartas topográficas, e os instrumentos (GPS, bússola, Altimetro etc). É neste momento que se pensa em hospedagem, contato de guias, emite ingressos a parques e reservas ambientais.

Com Alexander Von Humboldt, alemão em campo por toda extensão do rio Amazonas, não se limitando as fronteiras política dos países da América do Sul, atravessa o Território do Brasil e percorrendo também a Amazônia venezuelana. Navega por águas internacionais recolhendo amostras de fauna e flora, procurando remédios naturais, amostras da fauna, até esqueletos de povos originários. Um grande cientista naturalista considerado “pai “ da Geografia e da observação.

Porém todas as demais e relevantes escolas de geografia, francesa com La Blache, e a própria alemã, jamais deixaram o trabalho de campo de lado. Isso não existe, é o principal papel, é a capacidade sintética entre duas outras grandes áreas do conhecimento, as ciências naturais e as ciências sociais.

A história clássica da Geografia valorizou sobremaneira o trabalho de campo:

[...] Viagens e expedições que permitissem a observação dos lugares eram, portanto, altamente estimuladas. A observação fazia-se necessária e era considerada a técnica por excelência dos geógrafos. Costumava-se aprender na escola que quem não sabe observar não pode ser geógrafo. (SUERTEGARAY, 2002, p. 101).

Observar a paisagem, verificar o clima, sentir o tempo; o vento, a umidade, os insetos, o relevo, a vegetação, a biodiversidade da fauna, os caminhos fluviais, os destinos pluviais, as ocupações humanas e suas formas de trato com o meio ambiente, e suas relações culturais e de trabalho, entre

outras abordagens astronômicas, filosóficas também são bem vindas e formam a Geografia. E nesta formação o campo é essencial.

Por tanto percebemos não se tratar de uma ferramenta, mas sim de um método. O trabalho de campo como método de ensino e prática pedagógica. É necessário ir e ensinar o licenciando ir e viver com o campo.

Tantos conceitos e áreas diversas num trabalho apenas, necessita de amplo olhar procurando a totalização da paisagem e pensar na ciência como conhecimento complexo, pois este é o ofício do geógrafo, analisar o espaço geográfico. Aplicar este método na formação do professor de Geografia, é desafio crucial na licenciatura de Geografia.

### **3.4 – Como é o Trabalho de Campo: do Preparo ao Relatório Final.**

O trabalho de campo já se inicia em sala, mas como objeto final a saída do ambiente acadêmico com algum destino, seja no mesmo município para conhecer um museu, parque, cratera ou também com uma viagem intermunicipal e inclusive interestadual.

A postura com que os alunos devem se comportar, são conversadas antes mesmo da saída a campo. Ou seja, há um prévio planejamento.

Primeiramente a caracterização do trabalho de campo para que seu planejamento esteja em acordo com a proposta do tipo do campo a se realizar, por quê são várias as suas modalidades e as técnicas usadas, a se destacar segundo Venturi (2011):

- Técnicas de Geomorfologia;
- Técnicas de Hidrografia;
- Técnicas de Pedologia;
- Técnicas de Climatologia;
- Técnicas de Biogeografia;

- Técnicas de Cartografia;
- Técnicas de Cartografia Temática;
- Técnica de Sensoriamento Remoto;
- Técnicas de Localização e Georreferenciamento;
- Técnicas de Geografia da Saúde;
- Técnicas de Pesquisa Histórica.

A partir daí os discentes passam a ser partes do Campo como pesquisadores e devem assinar documentos como termos de responsabilidade civil e seguro de prevenção contra acidentes na viagem (para casos de uso de rodovias).

Também são exigidos alguns procedimentos por parte dos alunos, afinal estão em atividade oficial em nome da Instituição e com compromissos acadêmicos.

Deve ser exposto um código de etiqueta aos geógrafos, a postura que cada um deve ter no campo; a postura ética ao se entrevistar as pessoas, ao pedir autorização para registros fotográficos deixam uma evidência incontestável, não se está ali a passeio, nem mesmo numa visita técnica como muito é chamado o trabalho de campo em outros cursos (embora exista diferença, por não se aplicar a maior parte destas exigências aqui exposta é uma prática pedagógica também porém mais simples). Esta postura ao pesquisador em campo é algo profissional, bem como unidade presencial da turma, onde está um, todos os demais colegas devem estar, para evitar que algum integrante da turma se perca. Esta prática pedagógica é um grande desafio para os professores responsáveis, porém todos devem ter a conscientização das suas responsabilidades quanto a isto. Nesta postura incluímos a proibição do uso de substâncias ilícitas e até mesmo de bebida alcoólica. É uma postura de trabalho a qual está associada a entrega de um relatório sobre toda a pesquisa, onde devem constar os passos a passos, exibição do diário de bordo (que deve conter informações pontuais dos horários de saída e pontos de paradas). Este diário de bordo é essencial pois o

pesquisador não deve confiar em sua memória, diante de tanto conhecimento compartilhado, sentido, exposto e que contêm em alguns casos, muitos dias de campo, e certamente alguns dias depois já em suas residências, detalhes e muitos dos acontecimentos podem faltar a memória. Mesmo que este campo seja uma simples caminhada pelas ruas da cidade, esta área urbana que implica na travessia de ruas e avenidas, convívio com outras pessoas, respeito às sinalizações e atitudes de trabalho e não de passeio como citadas acima.

Portanto munidos de cadernos de anotações de campo, por exemplo, em um campo urbano pela Avenida Paulista, vão perceber a agitação da cidade (isto é público e notório a qualquer cidadão), porém o relevo faz parte do olhar geográfico, e deve constar em seu relatório final que esta região tem um espigão, como parte da descrição da Paisagem, independentemente da disciplina cursada, horários, temperatura e caso necessário apontamentos de umidade relativa do ar, altitude em relação ao nível do mar, as funções econômicas do comércio, indústria e serviços etc..

Tudo deve ser levado em consideração para um relatório final, e claro procurar executar as propostas do docente responsável.

Procurar informar percurso de ida e volta, estadias, atividades, os instrumentos usados, bem como conter apresentação, contextualização, desenvolvimento (a própria narração), considerações finais, referencias bibliográficas (Venturi, 2011, p.488).

Os alunos têm de perceber a seriedade do trabalho de campo, que embora muito mais recreativa e relaxante que as rotineiras salas de aula, o campo também é aula, porém uma aula a céu aberto, urbano ou rural (não difere), existe um compromisso ético, moral e científico que busca por respostas e por produção de saberes, que há responsabilidades e metas a cumprir, que afinal, mesmo se divertindo, o trabalho de campo, não é uma excursão. É lição de vida, é uma prática pedagógica que agrega valor ao curso e que diferencia a Geografia na formação de professores.

Pelos resultados dos relatórios notamos nível de atenção da turma nas aulas dos professores sobre os mais variados temas que envolvem o campo, como no exemplo citado, é necessária além da descrição da Paisagem, um histórico da Avenida Paulista, interesses nas áreas como especulação imobiliária, trajes das pessoas, costumes, prensa, nos pontos em que existam paradas bem como nos arredores e anotações particulares.

A observação do Geógrafo não é sobre um mundo estático e deve sempre procurar entender o processo. Caso o campo seja num ambiente rural, amostras de solo devem ser coletadas (Venturi,20011).

Este relatório final tem um peso relevante na composição do conceito do discente no curso. Por tanto já deve ter em suas metas e procedimentos a elaboração deste trabalho de conclusão antes mesmo do início do campo.

Caso seja elaborado em grupo, deve ser distribuído entre os participantes as diferentes missões:

- Registros fotográficos das paradas e pontos importantes;
- Registros de áudio das aulas dos professores, participação de guias ou ainda de entrevistas;
- Responsável por medições com os instrumentos (temperaturas, altitudes, umidades etc ).

Porém é de suma importância que todos tenham individualmente seus diários de bordos, afinal cada um tem sua própria percepção, opinião e valores.

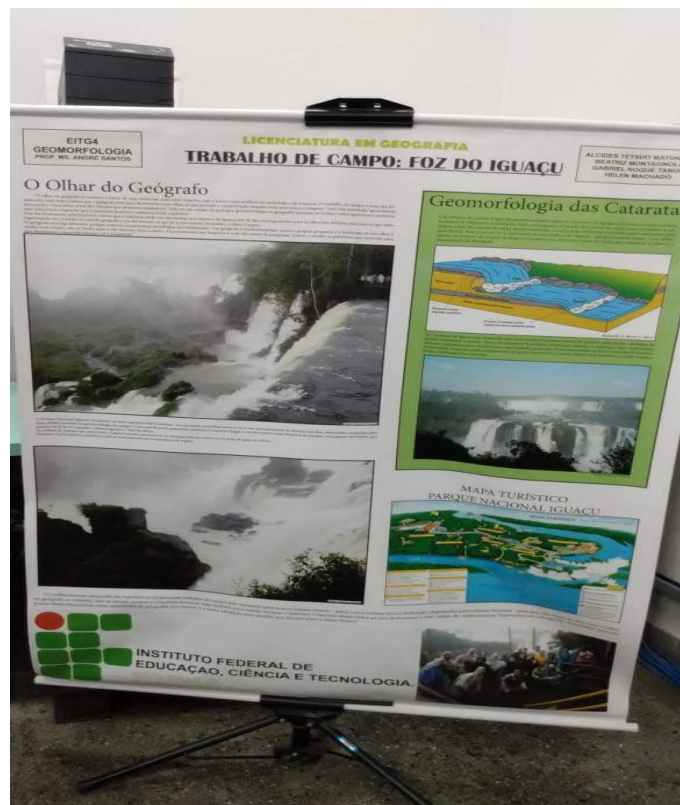
Estes relatórios precisam ser objetivos, precisam conter riquezas de detalhes como corrobora Venturi (2011, p. 486):

É importante sempre ter em mente que a função do relatório é relatar todo o contexto da realização do trabalho de campo. Sua função é fazer com que o leitor saiba exatamente o propósito do trabalho, o percurso realizado, as atividades desenvolvidas e seu instrumental técnico, a duração das atividades,

a descrição dos lugares, que valorizará o tipo de informação, conforme a temática trabalhada.

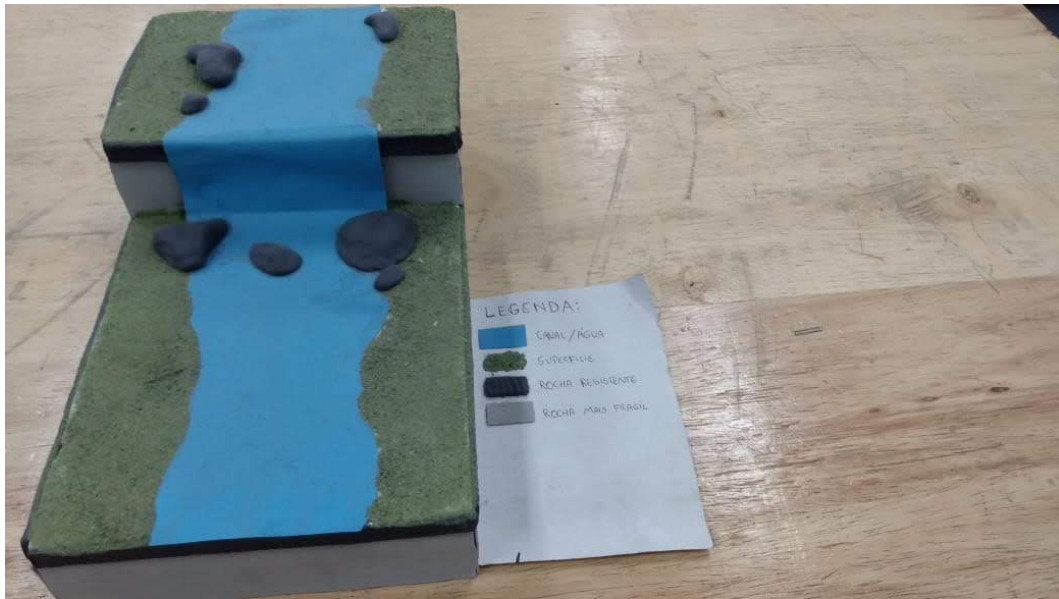
Mesmo em caráter descritivo-narrativo que permite em suas conclusões outra característica, de uma dissertação de redação e é necessário pensar que este relatório não é a pesquisa científica em si, mas que faz parte dela

Os resultados constatados podem ser exibidos através de banners, e os próprios relatórios podem ser compartilhados sobre os aprendizados específicos com a comunidade acadêmica. Estes resultados também apontam lições de disciplina, métodos e a possibilidade de um conhecimento integrado a outras áreas (não fragmentado como dentro das salas de aula), assim como se os objetivos de trabalho de campo foram cumpridos em seus respectivos relatórios. Uma lição de método pedagógico que poderão sempre utilizar em qualquer saída a campo, estejam a trabalho ou lazer (particular) que sirvam como uma lição para toda vida.



**Imagem 3** – Banner produzido pela turma na formação de docentes de Geografia, após trabalho de campo em Foz do Iguaçu – PR (Franco, M. A.)



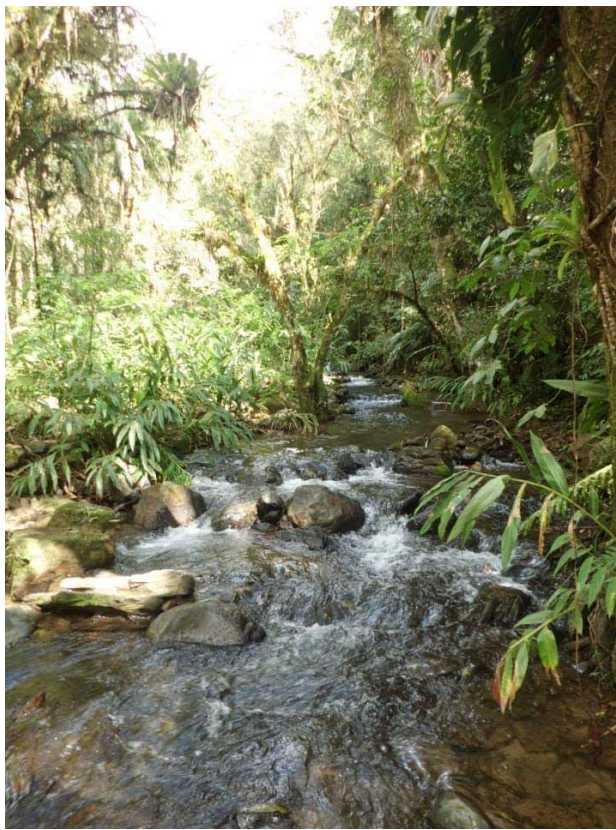


**Imagem 4** – Maquete tátil produzido após trabalho de campo em Foz do Iguaçu-PR (Franco, M.A)

Para o trabalho de campo os discentes devem estar munidos de equipamento básicos que são imprescindíveis para esta proposta de prática pedagógica:

- Documentos pessoais;
- Líquidos para hidratação (água e isotônicos);
- Protetor solar e algum tipo de cobertura como chapéus e bonés;
- Tênis fechado (raríssimas exceções sandálias ou chinelos);
- Repelente a insetos;
- Remédios somente indicado por médicos mediante receita ou analgésicos leves que não necessitam de prescrição;
- Óculos escuros;
- Lanternas com pilhas;
- Capa de chuvas;
- Roupas que contemplem a estação do ano, o clima, a previsão do tempo, e o bioma do campo (algo leve para evitar desgaste físico, mas que ofereça proteção contra o meio natural inóspito);
- Equipamentos solicitados pelo professor responsável, como canivetes suíços, bússolas etc.
- Câmeras fotográficas e ou digitais para registros;

Um kit de primeiros socorros também deve ser levado, porém pelo coletivo ou organização do campo.



**Imagem 5** – Trabalho de Campo de Geografia 2014 no PETAR para Estudo da Mata Atlântica (Franco, M.A.)



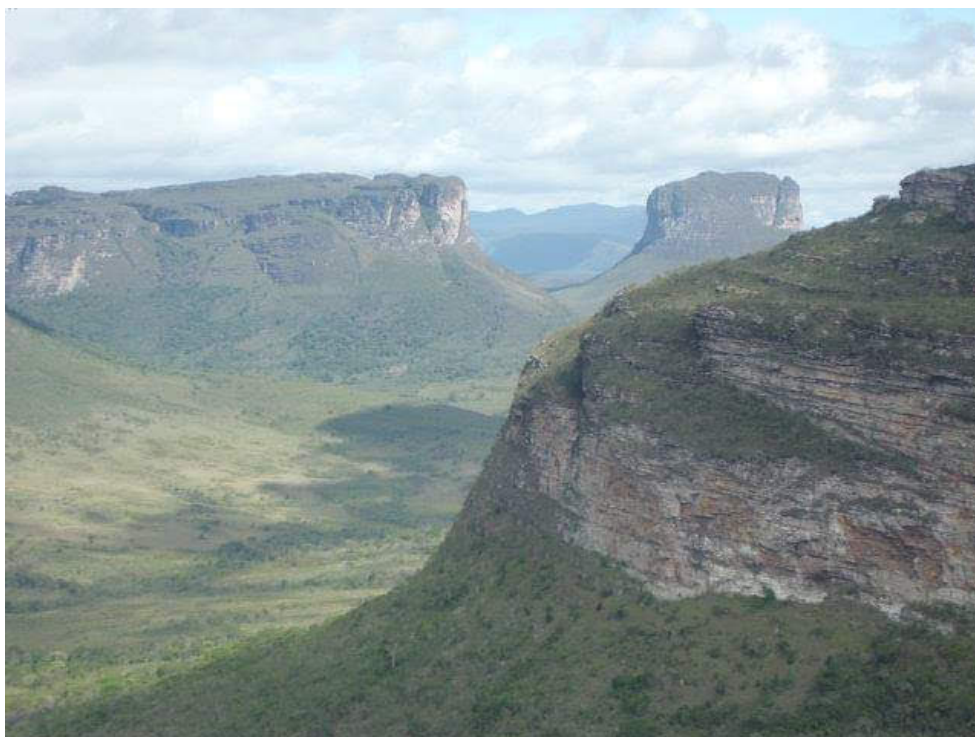
**Imagem 6** – Trabalho de Campo de Geografia no PETAR para Estudos de Espeleotemas (Franco, M.A., 2014)



**Imagem 7** – Trabalho de Campo de Geografia, 2014, no PETAR com Equipamento de Segurança para Entrada em Grutas e Cavernas (Franco, M.A.)



**Imagem 8** – Trabalho de Campo de Geografia, Chapada Diamantina (Franco, M.A., 2014)



**Imagem 9** – Trabalho de Campo – Morro do Pai Zé – Chapada Diamantina – BA (Franco, M.A., 2014)



**Imagem 10** – Trabalho de Campo – Cachoeira da Fumaça – Chapada Diamantina – BA (Franco, M.A., 2014)



**Imagem 11** – Trabalho de Campo – Lagoa da Pratinha – Chapada Diamantina – BA (Franco, M.A.), 2014)



**Imagem 12** – Trabalho de Campo – Escorregador Natural – Chapada Diamantina – BA (Franco, M.A., 2014)



**Imagem 13** – Trabalho de Campo – Cataratas do Iguazu –PR, lado Brasil (Franco, M.A., 2014)



**Imagem 14** – Trabalho de Campo – Cataratas del Iguazu, lado argentino (Franco, M.A., 2014)



**Imagem 15** – Trabalho de Campo na Produção de T.C.C. de Licenciatura em Geografia no Rio de Piracicaba, SP (Acervo Pessoal, 2016)



**Imagem 16** – Viagem Particular Seguindo Pressupostos de Trabalho de Campo – Estuário do Cocanha, Caraguatatuba, SP (Franco, M.A)



**Imagem 17** – Laboratório de Geografia, IFSP-SPO (Franco, M.A.)



**Imagem 18** – Laboratório de Geografia, IFSP-SPO (Franco, M.A.)





Imagem 19 – Laboratório de Geografia, IFSP-SPO (Franco, M.A.)



Imagem 20 – Laboratório de Geografia, IFSP-SPO (Franco, M.A.)



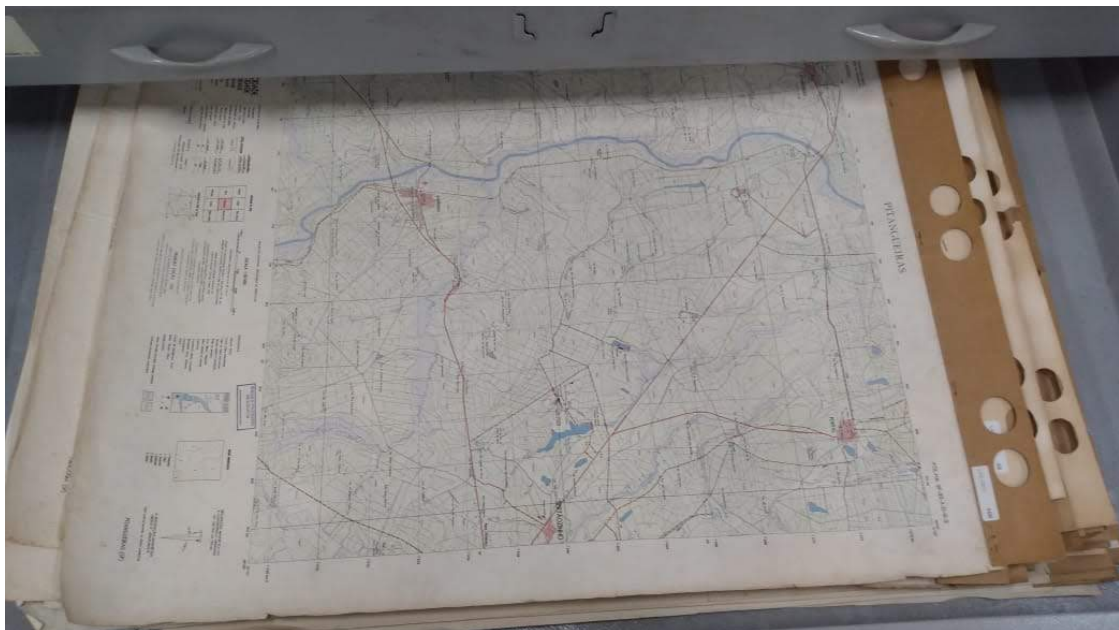
**Imagem 21** - Laboratório de Geografia, IFSP-SPO (Franco, M.A.)



**Imagem 22** – Laboratório de Geografia, material didático, IFSP-SPO (Franco, M.A.)



**Imagem 23** – Laboratório de Geografia: instrumentos científicos – IFSP-SPO (Franco, M.A.)



**Imagem 24** – Cartas Topográficas – Laboratório de Geografia, IFSP-SPO (Franco, M.A.)



**Imagem 25** – Estereoscópio – Laboratório de Geografia, IFSP-SPO (Franco, M.A.)



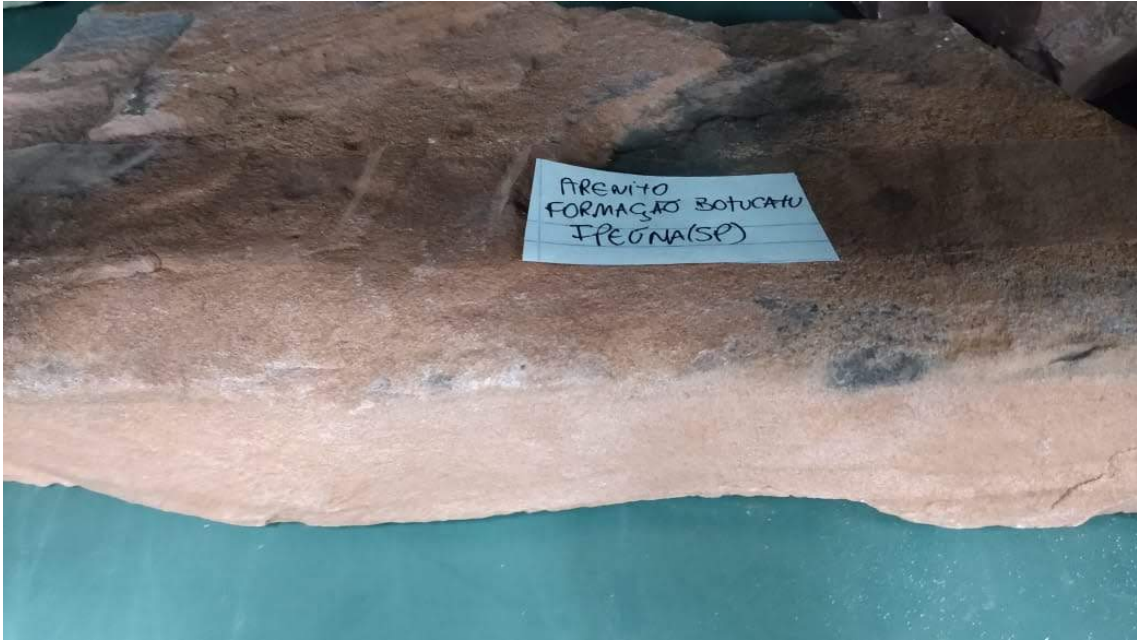
**Imagem 26** – Laboratório de Geografia: rochas e fósseis – IFSP-SPO (Franco, M.A.)



**Imagem 27** – Laboratório de Geografia: rochas e fósseis – IFSP-SPO (Franco, M.A.)



**Imagem 28** – Laboratório de Geografia: rochas e fósseis – IFSP-SPO (Franco, M.A.)



**Imagem 29** – Laboratório de Geografia: rochas e fósseis – IFSP-SPO (Franco, M.A.)



**Imagem 30** – Laboratório de Geografia – Bússola – IFSP-SPO (Franco, M.A)



**Imagem 31** – Laboratório de Geografia – Bússola – IFSP-SPO (Franco, M.A.)



**Imagem 32** – Laboratório de Geografia – Higrômetro Digital (medidor de umidade) – IFSP-SPO (Franco, M.A.)



**Imagem 33** – Laboratório de Geografia – Martelinho usado em Pedologia (estudos de solos) – IFSP-SPO  
(Franco, M.A)



Compartilhamos alguns trabalhos de campo realizados na formação de professores em Geografia do IFSP-SPO e agora inserimos a contribuição de outro geógrafo (CONTI, José B.) dois trabalhos de campo do professor Dr. Aziz Nacib Ab´Saber e reconhecido mundialmente por suas produções científicas:

*Corria o ano de 1957 e eu cursava o terceiro ano de bacharelado em Geografia na USP. Aula de campo era um exercício frequente que nós adorávamos porque podíamos conferir diretamente na natureza tudo que havíamos aprendido na sala de aula e nos livros. E não se tratava apenas dos fatos da Geografia Física, mas também dos da Geografia Humana, tais como entender a diferença entre meio urbano e rural, os tipos de habitat´s, o uso da terra etc.*

*Num dia de maio daquele ano, estávamos caminhando ao longo de uma estrada no Município de Mairiporã (região metropolitana de São Paulo) que, como se sabe, é vizinho de Franco da Rocha, onde havia um Hospital de alienados. O Professor Aziz Ab´Saber, que era nosso mestre, privilegiava as observações de Geomorfologia sem deixar, claro, de fazer as imprescindíveis relações com os demais fatos do espaço. Uma de nossas colegas chamou a atenção da população local porque usava calças compridas, traje de uso quase exclusivo masculino, naquela época. Subia e descia as encostas até que foi abordada por um cidadão, desconfiado pelas atitudes incomuns da jovem. Perguntou-lhe de quem se tratava e recebeu a resposta de que era aluna da USP e participava de um trabalho de ensino ativo de Geografia. O cidadão não atendeu nada, ficou muito intrigado, e insistiu querendo saber o que estava fazendo. Ela respondeu tranquilamente: “Estou medindo a inclinação das vertentes para interpretar a forma do relevo”. A pessoa saiu em disparada para denunciar que havia uma fugitiva do hospital de loucos que era preciso ser capturada. Ao final, o professor Aziz interveio e tudo acabou bem, embora a população local possa ter pensado que éramos todos um pouco loucos...*

*Outro fato jocoso ocorreu em 1961, eu já formado geógrafo, exercendo atividade profissional no antigo Instituto Geográfico e Geológico, em missão de pesquisa de Geografia Humana na zona urbana de uma certa cidade da região metropolitana de São Paulo, onde devíamos aplicar um questionário para investigar a mobilidade da população. Tratava-se de um bairro periférico, de*

*casas muito modestas, de população simples. Numa das casas indaguei à moradora onde ela residia antes, ao que me respondeu, mal humorada: “morava em São Paulo, no bairro de Jabaquara, era tão bom, e agora estou aqui neste fim de mundo, tudo por causa do meu ex-marido aquele desgraçado.”*

*Este fato mostra a dinâmica do campo, onde muitas vezes acontecem coisas que não estavam no script. O que fazer com aquela resposta? Como classificá-la?*

*Dos meus tempos de aluno algumas aulas de campo ficaram na memória. A primeira foi em maio de 1956, em uma viagem a Volta Redonda-RJ, dirigida pelos professores Araújo Filho e Aziz Nacib Ab´Saber. Estávamos muito interessados em conhecer a Companhia Siderúrgica Nacional, iniciativa estatal, inaugurada havia pouco mais de uma década e o principal centro de produção de aço do país, na época. Durante todo percurso fomos brindados pelas aulas dadas pelos dois professores com eruditas explicações sobre a organização do espaço do Vale do Paraíba do Sul, especialmente do Alto do Vale, a montante de Jacareí, resultante do ciclo cafeeiro que ali fora muito importante no Séc. XIX. Curioso que, tendo sido o percurso, desde São Paulo feito de trem, pela antiga Estrada de Ferro Central do Brasil o Professor Aziz nos advertiu que, depois de Jacareí, entraríamos na Bacia Sedimentar de Taubaté, percorrendo o referido rio, e seguiríamos na direção de jusante, conceito que aprendemos naquele momento. Em cada estação havia uma placa com a informação da altitude sobre o nível do mar e os professores nos orientaram para irmos anotando. Ainda hoje tenho guardados esses apontamentos: Jacareí – 561 metros, Caçapava – 542 metros, Pindamonhangaba – 526 metros, Guaratinguetá – 519 metros, Queluz – 465 metros e Resende – 388 metros, ou seja, íamos perdendo altitude. Em Volta Redonda, depois da instrutiva visita à siderúrgica, o professor nos levou pelos arredores e descobriu, para sua surpresa de todos, os novos limites de outra Bacia Sedimentar, a de Resende, que nem ele conhecia e não estavam ainda mapeados. Ou seja, aquela atividade de campo permitiu uma efetiva contribuição do nosso professor para o conhecimento da Geomorfologia do Sudeste brasileiro. Percebemos portanto, que o campo é fértil tanto para o*

*ensino como para pesquisa e que essas duas vertentes do saber podem ocorrer simultaneamente.* (Venturi, 2011, p. 521-522)

## Considerações Finais

Para constatar se os objetivos deste trabalho se confirmariam ou não, em especial se o trabalho de campo é uma mera ferramenta ou uma metodologia de ensino usada e que acrescente um método imprescindível na formação do professor de Geografia, fomos pensar primeiramente quais os resultados esperados do ensino na Universidade. Esta Instituição que tem por finalidade o exercício da crítica através da pesquisa, ensino e extensão.

A Universidade deve dar acesso a toda população, tanto em seu ingresso como discente, tanto para os resultados de suas pesquisas; é uma Instituição transformante que recebe um cidadão bruto e através de métodos científicos os lapidam em cidadãos conscientes. Para isto a Universidade necessita de investimentos estatais e precisam resistir bruscamente contra as perspectivas neoliberais de otimização dos lucros que prejudicam a pesquisa, tanto em quantidade como em qualidade.

A Educação destas instituições precisam também resistir no caráter da formação de cidadãos críticos, bem como os professores necessitam que suas carreiras sejam valorizadas para que não falem estes profissionais e as novas gerações tenham a oportunidade de pensar por si.

Ainda neste trabalho procuramos analisar a importância da Didática no processo pedagógico para endossar que um professor trabalha com critérios, faz planejamento, engloba técnicas e práticas pedagógicas que asseguram a ele o termo de profissional da Educação que além de sua Ciência específica, tem parte de sua formação dedicada a Pedagogia.

O trabalho de campo tem como objetivos a construção de saberes além da sala de aula porque permite ao aluno a vivência extra sala como uma prática pedagógica que permite a ele viver em sociedade com lucidez e em condições de transformá-la. São nas práticas educativas que o aluno tem

espaço para refletir e construir seu espírito crítico para julgar o que são fatos científicos e o que é o senso comum, inclusive as fontes de informação.

É a Pedagogia através do trabalho de professores que ligam as práticas escolares com a realidade social dos alunos e a Didática os vínculos entre ensino e aprendizagem.

Já a Geografia estuda as relações do Homem com o espaço em que vive, tentando compreender as respectivas características físicas e humanas, bem como com franco diálogo com outras áreas de conhecimento, que se fragmentam em superespecializações, mas que nestas trocas criam uma rede de conhecimentos.

Vimos como o currículo escolar ainda divide as Ciências em perfis disciplinares e como isto de uma dominação por parte dos governos ou do mercado, afinal o que exatamente é mantido ou retirado dos componentes escolares só pode ser respondido com outra pergunta: como e para quem formar?

Verificamos que as Licenciaturas do IFSP-SPO passaram por reformulações em especial a Geografia que além de aumentar os conteúdos específicos de seus objetos de estudo, passaram a priorizar também a formação humana dos professores. Diminui-se o conteúdo, mas aumentou o conhecimento complexo e como consequência aumentou o poder de reflexão dos cursos.

A interdisciplinaridade é um método que muito agrega valor ao ensino, por facilitar e buscar o enfoque globalizador do conhecimento, no trabalho de campo é explícito que funcionam as inter-relações de saberes e de disciplinas.

O professor tem uma responsabilidade ética de formar um espírito crítico em seus alunos e deve fazer uso de quantas metodologias de ensino forem

necessárias para atingir os objetivos da Educação, fazendo com que compreendam seu papel humano diante do meio ambiente e da sociedade.

O mercado busca geógrafos do bacharelado, o que reduz o interesse e a procura dos jovens para procurar as licenciaturas, logo é o Estado que deve ofertar os cursos de licenciaturas. As opções para formar como professor de Geografia no estado de São Paulo são restritas.

Comprovamos que a Licenciatura em Geografia do IFSP-SPO faz uso do trabalho de campo em seu PPC atual, e em uma quantidade expressiva como metodologia de ensino e assim confirmando o objetivo geral e os objetivos específicos desta Monografia no contexto da pesquisa e no contexto de ensino ao se produzir reflexões e relatórios que são partes da pesquisa após os respectivos trabalhos de campo.

O professor de Geografia deve superar dicotomias como bacharelado x licenciaturas, bem como outra dicotomia entre geografia física x geografia humana para poder se aprofundar em questões históricas, geográficas e sociais.

Como vimos as Ciências passaram por processos de fragmentação, assim como a Geografia comprometendo a ideia do todo, e E.Morin no Paradigma da Complexidade nos trouxe esta discussão, e no trabalho de campo o olhar geográfico permite o olhar totalizador ao adotar a interdisciplinaridade em seu método.

Falamos como o Estado pode manipular os resultados das pesquisas científicas e como a fragmentação das ciências pode contribuir com esta dominação que também pode ser por parte de megas corporações internacionais. Porém o trabalho de campo traz um sentido cognitivo ao aluno, o conhecimento se dá como um todo de forma globalizadora.

Outro paradigma que Morin trabalha é o da simplificação que faz o aluno enxergar os conteúdos de formas isoladas, o que não ocorre no trabalho de campo, que além da interdisciplinaridade permite que o aluno sinta as percepções humanas, conseguindo construir significados e um olhar geográfico complexo e totalizador.

Para compreendermos a importância do trabalho de campo na formação do docente de Geografia fizemos uma viagem no tempo e trouxemos os grandes pensadores na perspectiva científica que sistematizaram e que fundaram as ciências geográficas; Humboldt que foi um viajante pelo mundo, um homem que funda a exploração de campo como método, que mostrou muita competência e poder de síntese ao descrever a Paisagem; Ritter que via a Terra como diversos lugares que constituem o Planeta; Ratzel que foi além ao inserir as relações do meio natural com o meio social e La Blache que foi mais além ainda e inseriu o lado cultural nos objetos de estudos da Geografia. Nos anos 60 foi a vez de Morin dar sua contribuição ao ver que a revolução científica e suas novas perspectivas, acrescentou as Ciências da Terra e Ecologia para análises do campo. E, por fim, Lacoste, Moraes e Andrade adicionaram ao “olhar” geográfico, questões econômicas e ideológicas de Estados capitalistas. A nova Geografia ou a Geografia Crítica aumentou a capacidade de reflexão em relação as anteriores e que superaram as velhas ideologias e paradigmas segundo Milton Santos. O trabalho de campo por tanto é uma somatória de experiências, teorias e práticas geográficas dos últimos duzentos anos. E é neste tipo de prática, o campo, que a interdisciplinaridade alcança seu ápice, pois os futuros professores podem enxergar o meio natural, o meio social, inclusive cultural de forma integrada para realizar suas reflexões numa perspectiva crítica.

Na formação do professor de Geografia do IFSP-SPO, a mudança do projeto pedagógico atendendo as demandas da comunidade acadêmica (alunos, professores e ressalvas do MEC) aumentou consideravelmente as disciplinas específicas da Geografia dada a carência destas no antigo curso. Esta ampliação das disciplinas da Geografia endossa a importância do trabalho de campo como metodologia de ensino na formação dos professores e como prova disto, em nossa análise dos dois projetos pedagógicos apuramos um

crescimento de 33% na oferta e utilização desta prática pedagógica nesta licenciatura. Para Suertagaray, quem não sabe observar, não pode ser geógrafo, logo o trabalho de campo não é uma ferramenta de ensino, mas um método de ensino essencial na formação dos professores de Geografia.

Sair da sala de aula para ir ao trabalho de campo é usar as atividades do plano do pensar e somá-las ao plano do fazer, em outras palavras, é quando o geógrafo sai do gabinete e ganha o planeta todo para pesquisar e conhecer. Para Venturi, o trabalho de campo é uma experiência insubstituível.



## Referências Bibliográficas

ANDRADE, Manuel Correia. **Geografia Ciência da Sociedade**. 2ª Edição. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2008.

AB'SABER, Aziz NAcib. **Os domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas**. 7ª Edição – São Paulo: Ateliê Editorial, 2012

LACOSTE, Yves. **A Geografia : Isso Serve em Primeiro Lugar para Fazer a Guerra**. Campinas: Papirus, 1988.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994 – Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **A Gênese da Geografia Moderna**. São Paulo: HUCITEC, 1989.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia - Pequena História Crítica**. 20ª Edição. São Paulo: Annablume, 2005.

MOREIRA, Ruy. **Para onde vai o Pensamento Geográfico?** Por uma epistemologia crítica. 2ª Edição. São Paulo: Contexto, 2014.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Tradução Eliane Lisboa. 4ª Edição. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 8ª Edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio. 8ª Edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Para onde vai o ensino de Geografia?** 7ª Edição. São Paulo: Contexto, 1998.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Metodologia do Ensino de História e Geografia.** 3ª Edição. São Paulo : Cortez, 1994. – (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

PIMENTA, Selma Garrido, ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior.** 3ª Edição. São Paulo: Cortez, 2008 – (Coleção Docência em Formação)

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova.** 6ª Edição. São Paulo: Edusp, 2012.

SUERTEGARAY, D.M.A. 2002. **Geografia e trabalho de Campo.** In *Geografia Física e Geomorfologia: uma (re)leitura.* Ijuí: Editora da UNIJUI.

UGLAR, A.M. Tese (Doutorado em Educação). **Formação inicial de professores: um estudo das disciplinas filosóficas do Curso de Licenciatura em Geografia.** Instituto Federal de Educação, Ciência, Tecnologia de São Paulo, 2014.

VENTURI, Luis A. B. **Geografia: práticas de campo, laboratório e sala de aula,** (organizador), - São Paulo : Editora Sarandi, 2011. – (coleção Praticando)

ZABALA, Antoni. **Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo. Uma proposta para o currículo escolar.** Porto Alegre – RS : Artmed Editora, 2002

WEBGRAFIA:

BRASIL. **Lei nº11.892,** de 29 de dezembro de 2008. Institui que 20% das vagas sejam destinadas a formação de docentes através de Cursos de Licenciaturas no Instituto Federal de Educação, Ciências, Tecnologia. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm) . Acesso em 06/11/2019

CARTA CAPITAL. Cinco famílias controlam 50% dos principais veículos de mídia do país, indica relatório. Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/cinco-familias-controlam-50-dos-principais-veiculos-de-midia-do-pais-indica-relatorio/>. Acesso em 19/11/2019