



Leydiane Paula da Silva

**O TRABALHO DE CAMPO COMO PROPOSTA
METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA:
diálogos com a perspectiva do pensamento (geo)espacial**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção de grau de Mestre em Geografia pelo programa de Pós-graduação em Geografia, do Departamento de Geografia e Meio Ambiente do Centro de Ciências Sociais da PUC-Rio.

Orientadora: Profa. Dra. Rejane Cristina de Araújo
Rodrigues

Coorientadora: Profa. Dra. Ana Brasil Machado

Rio de Janeiro
Novembro de 2020.



Leydiane Paula da Silva

**O TRABALHO DE CAMPO COMO PROPOSTA
METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA:
diálogos com a perspectiva do pensamento (geo)espacial**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção de grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia do Departamento de Geografia e Meio Ambiente do Centro de Ciências Sociais da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo:

Profa. Dra. Rejane Cristina de Araujo Rodrigues

Orientadora

Departamento de Geografia e Meio Ambiente - PUC-Rio

Profa. Dra. Ana Brasil Machado

Coorientadora

Departamento de Geografia e Meio Ambiente - PUC-Rio

Prof. Dr. Fábio Tadeu de Macedo Santana

CAp-UERJ

Prof. Dr. André Luiz Bezerra da Silva

Departamento de Educação - IBC

Rio de Janeiro, 19 de Novembro de 2020.

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial, do trabalho é proibida sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Leydiane Paula da Silva

Graduou-se em Licenciatura em Geografia na FIC (Faculdades Integradas Campo-grandenses) em 2016. Cursou Metodologia do Ensino de História e Geografia pela Faculdade de Educação São Luís em 2018. Integrante do grupo de pesquisas NECPEG - Núcleo de Estudos em Cidadania e Política no Ensino da Geografia da PUC-Rio, Participou de diversos congressos na área de Geografia. É professora de geografia na rede privada de ensino no Rio de Janeiro.

Ficha Catalográfica

Silva, Leydiane Paula da

O trabalho de campo como proposta metodológica para o ensino de Geografia na educação básica: diálogos com a perspectiva do pensamento (geo)espacial / Leydiane Paula da Silva ; orientadora: Rejane Cristina de Araújo Rodrigues ; coorientadora: Ana Brasil Machado. – 2020.

130 f.: il. color. ; 29,7cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Geografia e Meio Ambiente, 2020.

Inclui bibliografia

1. Geografia e Meio Ambiente – Teses. 2. Pensamento (geo)espacial. 3. Trabalho de campo. 4. Educação geográfica. 5. Ensino de geografia. I. Rodrigues, Rejane Cristina de Araújo. II.

CDD: 910

À minha mãe, Silvania, minha irmã, Deyseane e ao meu pai, Alamir que nunca mediram esforços para que eu pudesse alcançar a realização dos meus sonhos.

Agradecimento

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.”

A Deus por sempre guardar meus caminhos com a sua proteção.

Aos meus pais, Alamir Carlos e Sylvania Luiz, por serem sempre tão cuidados e presentes em minha vida e por todo amor e incentivo dado a mim durante toda a minha vida.

À minha linda irmã, Deyseane, por ser minha melhor amiga e minha inspiração para ser alguém melhor todos os dias. Amo você.

Aos meus avós Ivo Marcelino e Nerina Carlos, por serem tão presentes e amorosos durante minha vida.

Às minhas orientadoras, Rejane Rodrigues e Ana Brasil, pela parceria para a execução dessa pesquisa. Obrigada!

Ao meu primo, Lucas Gabriel por sua contribuição e amor no desenvolver dessa caminhada.

Às minhas amigas de caminhada acadêmica da PUC-Rio, Gleyce e Juliana, por todo amor e por tornarem esse trajeto mais alegre. Muito obrigada por todo apoio e incentivo quando me senti insegura e triste.

Ao meu lindo e amado amigo, Pedro Ghorayeb por toda sua paciência, amor e parceria nessa caminhada. Obrigada por estar sempre comigo.

Aos meus amigos do grupo de pesquisa NECPEG por toda troca de conhecimento e aprendizado constante nesse período.

Às minhas amigas de vida, Daiane Bocard, Ághata Couto, Thaíse Oliveira, Patrícia Rimes, Priscila Quintanilha e Aline Cristina Lopes, por todo incentivo e apoio. Amo cada uma de vocês de uma forma especial.

À minha amiga Bárbara Campos, por ser sempre solícita, amigável e paciente comigo. Minha gratidão.

Aos meus amigos de curso da PUC-Rio, agradeço por todos os momentos de alegria que me proporcionaram durante esse tempo.

E por fim, sou imensamente grata a todas as pessoas que participaram de forma direta ou indireta na construção dessa pesquisa, de forma a torná-la real. Meu muito obrigada, de coração.

Resumo

Silva, Leydiane Paula da; Rodrigues, Rejane Cristina de Araujo. **O Trabalho De Campo como proposta metodológica para o ensino de Geografia na Educação Básica: diálogos com a perspectiva do pensamento (geo)espacial.** Rio de Janeiro, 2020. 130p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Geografia e Meio Ambiente, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Ao longo da história da Geografia, o trabalho de campo se apresentou como uma importante metodologia na construção e na produção do conhecimento geográfico. Sua contribuição, também pode ser observada nos processos de desenvolvimento do ensino–aprendizado relacionado à educação básica. Como metodologia de ensino, o trabalho de campo pode ampliar as possibilidades de construção do pensamento crítico e pode permitir um contato maior com a realidade, possibilitar a relação entre a teoria e o real. Nesse sentido, pensando o trabalho de campo como uma metodologia a qual possibilita a construção do saber geográfico, esta pesquisa apresenta como objetivo analisar o papel do trabalho de campo como metodologia que contribui para a construção e o desenvolvimento do pensamento espacial na formação do aluno na escola básica. Dessa forma, procuramos analisar, a partir da aplicação de um questionário on-line, como os docentes de geografia consideram a sua utilização para o desenvolvimento do ensino da disciplina de geografia na educação básica. Ainda buscamos, a partir da perspectiva docente, investigar uma possível relação entre os princípios fundadores do pensamento espacial e o trabalho de campo, e como este pode ser utilizado como uma possibilidade do ensino relacionado à construção do pensamento espacial na educação básica no ensino de geografia.

Palavras–chaves

Pensamento (geo)espacial; Trabalho de campo; Educação geográfica; Ensino de geografia.

Abstract

Silva, Leydiane Paula da; Rodrigues, Rejane Cristina de Araujo. **Fieldwork as a methodological proposal for teaching Geography in Basic Education: dialogues with the perspective of (geo) spatial thinking.**Rio de Janeiro, 2020. 130p. Master's Dissertation - Department of Geography and Environment, Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro.

Throughout the history of Geography, fieldwork has presented itself as an important methodology in the construction and production of geographic knowledge. Their contribution can also be seen in the teaching-learning development processes related to basic education. As a teaching methodology, fieldwork can expand the possibilities of building critical thinking and can allow greater contact with reality, enabling the relationship between theory and reality. In this sense, thinking of fieldwork as a methodology that enables the construction of geographic knowledge, this research aims to analyze the role of fieldwork as a methodology that contributes to the construction and development of spatial thinking in the education of students in basic school. Thus, we seek to analyze, using an on-line questionnaire, how geography teachers consider their use for the development of teaching geography in basic education. We still seek, from the teaching perspective, to investigate a possible relationship between the founding principles of spatial thinking and fieldwork, and how it can be used as a possibility of teaching related to the construction of spatial thinking in basic education in geography teaching

Keywords

Spatial (geo) thinking; Fieldwork; Geographic education; Geography teaching.

Sumário

1. Introdução.	13
2. As transformações do trabalho de campo na Geografia e sua participação nas produções científicas apresentadas nos Encontros da Pós-graduação em Geografia – ENANPEGE.	18
2.1. Trabalho de campo em Geografia: reflexões acerca de sua metodologia.	19
2.2. Os caminhos traçados pelo trabalho de campo na ciência geográfica.	23
2.3. ENANPEGE: contribuições do evento para a ciência geográfica na pós-graduação no Brasil.	34
2.4. O trabalho de campo na produção científica na pós-graduação no Brasil a partir do evento ENANPEGE.	36
3. O trabalho de campo e a sua utilização no ensino de geografia na educação básica da atualidade.	43
3.1. Trabalho de campo: as distintas concepções atreladas à sua prática pedagógica na construção do ensino da geografia escolar.	44
3.2. A importância do trabalho de campo a partir da perspectiva docente: uma análise do ensino prático na disciplina de geografia na educação básica atual.	63
4. O Trabalho de campo na construção do pensamento espacial: uma perspectiva entre a associação do pensar espacialmente e o raciocínio geográfico atrelado ao ensino da Geografia.	82
4.1. Spatial Thinking: Uma breve análise acerca do pensamento Espacial.	83
4.1.1. O Pensamento espacial e sua contribuição para a Educação Geográfica.	97
4.2. O Trabalho de campo e pensamento espacial: a construção do pensamento espacial a partir do trabalho de campo na perspectiva docente.	101

4.2.1. Proposta metodológica para a realização de trabalhos de campo ancorados nos princípios do pensamento espacial.	109
4.3. Desenvolvimento da proposta metodológica baseada no jogo intitulado como “ <i>o jogo das descobertas (geo)espaciais</i> ”.	112
4.4. “Jogo das descobertas (geo)espaciais.”	114
4.4.1. Apresentação hipotética para realização do “Jogo das descobertas (geo)espaciais.”	116
5. Considerações Finais.	118
6. Referencial Bibliográfico.	121
7. Anexos.	129

Lista de Siglas

ANPEGE - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Geografia.

ENANPEGE - o Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Geografia.

GTS – Grupos de trabalhos.

LRDG UNICAMP - Laboratório de Recursos Didáticos em Geociências da Universidade Estadual de Campinas.

NRC - National Research Council.

Lista de Anexos

Anexo 01 - Questionário On-line – Quadro de análise referente ao uso do Trabalho de campo para o ensino de geografia de acordo com a perspectiva docente. 129

Anexo 02 - Roteiro de entrevistas com docentes de geografia sobre o trabalho de campo na construção do pensamento espacial. 130

Lista de figuras

Figura 01. Distribuição do ENANPEGE de acordo com Estados Federativos do Brasil (1995– 2015). 37

Figura 02. Período em que os docentes lecionam na escola básica do município do Rio de Janeiro do ano de 2019 – 2020. 71

Figura 03. Período em que o docente leciona. 71

Figura 04. Faixa etária dos docentes respondentes do questionário. 72

Figura 05. Percentual de acordo com a faixa etária dos docentes respondentes do questionário. 72

Figura 06. Rede de ensino na qual este docente atua. 73

Figura 07. Séries em que os docentes lecionam atualmente. 74

- Figura 08.** Faixa etária dos discentes nos quais os docentes lecionam atualmente. 74
- Figura 09.** Perspectiva docente em relação ao uso do trabalho de campo e sua contribuição para formação. 75
- Figura 10.** Perspectiva docente em relação à realização do trabalho de campo. 76
- Figura 11.** Quantidade vezes na qual o docente faz uso do trabalho de campo nas suas aulas de geografia. 76
- Figura 12.** Posição em que o docente se encontra na realização do trabalho de campo nas aulas de geografia. 77
- Figura 13.** Lugares em que o docente costuma realizar o trabalho de campo nas aulas de geografia. 78
- Figura 14.** Perspectiva docente sobre a importância da contribuição do trabalho de campo nas aulas de geografia. 79
- Figura 15.** Conceitos espaciais e sua categorização segundo Golledge, Marsh e Battersby (2008). 91
- Figura 16.** Modalidades do pensamento espacial desenvolvida por Gersmehl (2014). 94
- Figura 17.** Regiões relacionadas às modalidades do pensamento espacial desenvolvida por Gersmehl (2014). 96
- Figura: 18.** Relações entre o pensamento espacial e o conhecimento geográfico. 99
- Figura 19.** Esquema de interação dos conceitos do pensamento espacial com o trabalho de campo a partir do jogo. 112
- Figura 20.** Esquema da relação metodológica com os conceitos do pensamento espacial. 113

Lista de quadros

Quadro 01 - Artigos do evento com a temática central sobre trabalho de campo. 40

Quadro 02 - Artigos com a utilização do trabalho de campo de forma indireta – evento ENANPEGE, ano de 2005. 42

Quadro 03 – Atividades efetuadas com maior frequência no processo da atividade prática do trabalho de campo. 80

Quadro 04 - Dificuldades enfrentadas para a realização de trabalhos de campo de acordo com a opinião dos docentes. 81

Lista de Mapas

Mapa 01. Bairros onde se localizam as escolas em que os docentes lecionam atualmente. 68

Mapa 02. Municípios onde se localizam as escolas em que os docentes lecionam atualmente. 70

1

Introdução

O ensino de geografia apresenta como objetivo principal aprendizado e desenvolvimento da análise crítica por parte dos discentes acerca das transformações do espaço geográfico. Acredita-se, nesse sentido, que a educação geográfica possa ser considerada como um importante caminho que permita essa construção de forma significativa.

Tendo em vista que a educação geográfica se fundamenta no desenvolvimento de uma linguagem inspirada na Geografia, onde possibilita a construção do ensino-aprendizado a partir de sua aproximação com os conteúdos geográficos, permite que o discente consiga realizar a leitura e a compreensão de mundo.

Nesse sentido, acreditamos que o ensino da geografia possa ser alcançado de diferentes formas e uma dessas maneiras é ligada a sua construção a partir do ensino prático, considerado como um modo de desenvolver a leitura e compreensão de mundo. Atualmente, encontramos, no ambiente escolar, a existência de variadas formas relacionadas às práticas metodológicas de ensino como, por exemplo, o uso de instrumentos associados à cartografia, a construção de materiais representativos, como as maquetes e o uso do trabalho de campo.

Sendo assim, esta pesquisa apresenta como questão a busca compreender como o trabalho de campo se insere como metodologia de ensino na qual permita desenvolver o pensamento espacial. Nesse sentido, acredita-se que o trabalho de campo pode ser concebido como uma importante prática para a construção do saber geográfico, contribuindo com o desenvolvimento da abordagem teórica já estudada. Ademais, tal prática de ensino, também permite o desenvolvimento do aprendizado geográfico pelas vivências e experiências realizadas durante o campo, podendo estas dialogar com o conhecimento já trazido pelo discente.

Compreende-se que a formação discente não pode ser diferente, e é percebido que o trabalho de campo se constitui como uma prática metodológica de grande importância para a construção do conhecimento geográfico de maneira que dialogue com a educação geográfica. Esta permite ao discente desenvolver diferentes formas de aprendizagens, não somente a geográfica, mas outras, por exemplo, a troca com colegas e com o professor.

Ainda, acreditamos que a metodologia do trabalho de campo possibilita a construção da relação entre os saberes prévios adquiridos pelos discentes, os conteúdos geográficos e as categorias espaciais. Dessa forma, sendo considerada uma metodologia relevante para o ensino da disciplina de geografia.

Nesse sentido, algumas questões importantes se esbarram quando pensamos sobre tal metodologia de ensino. A partir daí, surgiram diferentes indagações sobre a temática. Sendo o trabalho de campo uma metodologia de ensino possível para o trabalho desenvolvido nas escolas, como este é apropriado pela disciplina de geografia? Ainda, o trabalho de campo pode ser reconsiderado e reinserido como uma prática de ensino de forma a contribuir com a construção do conhecimento geográfico, mais especificamente no diálogo com os princípios do pensamento espacial?

Os trabalhos já desenvolvidos sobre esta temática indicam que através do trabalho de campo é possível encontrar diferentes possibilidades de recorte, conceituações do espaço e análises, estando estas dialogando com as metas, objetivos e propostas de ensino. Pensando essas novas possibilidades para o ensino, apresentamos como problemática desta pesquisa, compreender por que o trabalho de campo de campo é uma metodologia que pode ser relacionada com o desenvolvimento do pensamento espacial?

Esta pesquisa se fundamenta na importância de trazer novas contribuições ao debate sobre o uso da metodologia do trabalho de campo. Dentre as diferentes práticas metodológicas frequentemente utilizadas pelas disciplinas escolares, em particular a Geografia, priorizou-se o trabalho de campo por permitir em sua prática diferentes formas de aprendizados. O trabalho de campo se apresenta como uma metodologia que possibilita o despertar de um olhar múltiplo diante da construção e produção do espaço por parte do discente, enriquecido com as suas vivências e experiências prévias.

Acreditamos ainda que a metodologia do trabalho de campo permite a aproximação entre a teoria e a prática de forma significativa no desenvolvimento do conhecimento geográfico crítico. Por outro lado, o uso dessa metodologia, também, contribui com desenvolvimento do pensamento espacial, permitindo o crescimento autônomo do discente, além de incentivar a iniciação científica.

A partir destas reflexões, estabeleceu-se como objetivo central: analisar o papel do trabalho de campo como metodologia que contribui para a construção e o desenvolvimento do pensamento espacial na formação do aluno na escola básica. E, como objetivos específicos: analisar como o trabalho de campo se insere dentro da ciência geográfica e na produção acadêmica; analisar a

importância do trabalho de campo no ensino da geografia na educação básica; analisar as diferentes concepções atribuídas ao trabalho de campo no ensino da geografia na educação básica, compreender a natureza do pensamento espacial; verificar se é possível a construção do pensamento espacial a partir do trabalho de campo propor uma metodologia de trabalho de campo a partir dos fundamentos do pensamento espacial.

A pesquisa possui caráter qualitativo, que permite em sua construção analítica a aproximação do trabalho de campo com a realidade discente e docente. E permite um maior aprofundamento sobre a relação entre o ensino teórico e prático na construção do conhecimento geográfico. Esta pesquisa também se caracteriza por um estudo quantitativo onde se buscou compreender a partir da análise da opinião docente sobre a importância da prática do trabalho de campo nas escolas do município do Rio de Janeiro.

Para atender os objetivos aqui propostos, utilizaram-se, inicialmente, como procedimentos metodológicos, a realização de estudos sobre o processo histórico e metodológico do trabalho de campo na Geografia, a metodologia do trabalho de campo e o pensamento espacial. Para tal, buscamos as contribuições de estudiosos do tema: Kaiser (2006), Lacoste (2006), Zusman (2011), Serpa (2006), Suertegaray (2002), Alentejano e Rocha-Leão (2006), Claval (2013), referenciam a metodologia do trabalho de campo e sua construção histórica; Rodrigues (2008), Souza, Souza, Santos e Menezes (2009), oferecem suas contribuições ao campo da história da Geografia; os estudos do National Research Council (2006), de Golledge, (2002), Golledge, Marsh e Battersby (2007), Duarte (2016) e Castellar e Juliasz (2017) contribuem no campo do debate sobre o pensamento espacial por fim, Filho (2010), Andrade (2011), Mello (2012) e Callai (2018), são nossas referências para as considerações sobre a Educação Geográfica no Brasil.

Ainda, para dar conta de nossos objetivos analisamos os documentos referentes ao Encontro Nacional da Pós-graduação em Geografia, ENANPEGE. Foram analisados os anais do evento – de 2005, 2007, 2009, 2011, 2015, 2017, 2013 e 2019 - para a compreensão dos avanços relativos à pesquisa acadêmica sobre o trabalho de campo. Referente a outra etapa da pesquisa, foi aplicado um questionário on-line com o objetivo de compreender como o trabalho de campo se insere dentro do ambiente escolar na educação básica. Buscamos compreender sua contribuição para a formação básica, sendo esse momento construído a partir da perspectiva do professor de geografia. Para isso, foi

utilizada a plataforma digital SurveyMonkey, que permitiu a construção e a coleta das respostas dos docentes.

Em seguida, para darmos continuidade em nossa pesquisa de forma a compreender a relação existente entre a metodologia do trabalho de campo e os princípios do pensamento espacial no ensino da geografia, aplicamos entrevistas semi-estruturadas com docentes de geografia que utilizam o trabalho de campo em algum momento de sua rotina escolar.

Tendo em vista, o contexto da pandemia e das normas de distanciamento social, as entrevistas foram realizadas com o auxílio do aplicativo Whatsapp e os depoimentos dos professores, mediante sua permissão, transcritos para a dissertação. Participou desta etapa um total de seis professores de geografia das redes pública e privada.

Em nossa última etapa, apoiados nas reflexões apresentadas ao longo da pesquisa, organizamos uma proposta metodológica destinada à aplicação de um trabalho de campo organizado no formato de um jogo que se apoia em atividades voltadas ao desenvolvimento do pensamento espacial, por meio de conceitos (geo)espaciais.

O primeiro capítulo da dissertação apresenta reflexões teórico-metodológicas acerca do trabalho de campo, como metodologia de ensino e suas mudanças de concepção pelas quais passou no âmbito da Ciência Geográfica. Concluímos este capítulo com a análise dos anais dos Encontros da Associação Nacional de Pós-graduação em Geografia, ENANPEGE, os quais nos ajudam a observar como o trabalho de campo se insere no contexto das produções acadêmicas mais recentes.

No segundo capítulo, a metodologia do trabalho de campo em seu diálogo com a geografia escolar, buscando identificar as diferentes abordagens do trabalho de campo como metodologia de ensino. Em um segundo momento, apresentamos, a partir da perspectiva docente, como o trabalho de campo se insere no contexto atual da educação básica no Rio de Janeiro. Para isso, foi aplicado um questionário on-line construído a partir de uma plataforma virtual, sendo assim, disponibilizada a quantidade de 14 perguntas relacionadas ao trabalho de campo, sendo obtidas e analisadas as respostas de 67 docentes participantes.

No terceiro capítulo, analisamos como a metodologia do trabalho de campo pode ser utilizada de forma a contribuir com o desenvolvimento do pensamento espacial. Para isso, iniciamos o capítulo com a apresentação dos debates relativos ao pensamento espacial. Em seguida, analisamos a relação

entre a Geografia e o pensamento espacial, utilizando-se de uma metodologia de cunho qualitativo, entrevistas semi-estruturadas direcionadas a docentes de geografia da escola básica. Nosso intuito foi de compreender se os princípios relacionados ao pensamento espacial são vistos de alguma forma a partir da aplicação da metodologia do trabalho de campo. Finalizando o capítulo, desenvolvemos uma proposta metodológica a qual articula os principais elementos dessa pesquisa, o pensamento espacial e o trabalho de campo, no formato de um jogo voltado ao ensino escolar da Geografia.

2

As transformações do trabalho de campo na Geografia e sua participação nas produções científicas apresentadas nos Encontros da Pós-graduação em Geografia - ENANPEGE

Discorreremos aqui uma breve apresentação do primeiro capítulo dessa pesquisa. Tendo em vista que nesse primeiro momento buscamos por compreender o percurso que o trabalho de campo obteve dentro da ciência geográfica. Logo após, as buscas se concentram nas análises que envolvem o evento de Pós-graduação ENANPEGE.

Dessa forma, o capítulo se divide em quatro momentos para melhor entendimento de sua proposta. Assim, construímos o subtópico 1.1 onde apresenta uma breve análise sobre as questões metodológicas que envolvem o trabalho de campo. O subtópico 1.2. onde apresenta uma análise sobre o processo histórico da Geografia, e como o trabalho de campo se inseriu em cada um desses momentos, buscamos fazer a apresentação a partir das transformações das diferentes correntes geográficas. O subtópico 1.3 se dedica a uma apresentação sobre o evento ENANPEGE e sua construção na Pós-graduação no Brasil, buscando compreender sua contribuição para a análise aqui proposta.

E por fim, o subtópico 1.4. procurou compreender como o trabalho de campo se insere nas produções científicas no Brasil, de forma a entender se é considerado uma forma possível de estudo pelos profissionais da geografia. Para isso, se desenvolveu como forma de análise a busca de artigos científicos que foram publicados no evento, sendo estes analisados a partir dos anais do ENANPEGE. No entanto, nossa busca encontrou alguns impasses em processo de análise, tendo em vista o momento da saúde pública no Brasil, onde nos encontramos em uma pandemia. Essa dificuldade se dá, principalmente, por precisarmos de ajuda externa da secretaria da ANPEGE para obter os documentos com os anais do evento. Diante disso, infelizmente, não obtivemos sucesso em conseguir todos os trabalhos do evento desde sua primeira realização, apesar dos esforços da secretária do ENANPEGE em nos atender nesse momento difícil. Logo, as análises apresentadas foram construídas a partir dos trabalhos dos eventos disponibilizados.

2.1

Trabalho de campo em Geografia: reflexões acerca de sua metodologia

Os questionamentos que norteiam o trabalho de campo são inúmeros, desde sua apresentação como metodologia de pesquisa, a relação do pesquisador com o seu uso, o tempo histórico atrelado à pesquisa e até o receio de seu uso em busca de pesquisas baseadas apenas na empiria. De acordo com Kaiser (2006), existe um grande número de estudiosos, sendo estes do ramo científico ou não, que executam as pesquisas de campo. Ainda de acordo com Lacoste (2006, p.77), é importante que ao executar a análise do território pesquisado seja considerado pelo pesquisador questões como os problemas políticos. Ainda para o autor “este problema não diz respeito somente aos pesquisadores, mas ao conjunto de cidadãos em razão da multiplicação das pesquisas de toda ordem, que recaem sobre grupos mais ou menos numerosos sobre os quais nos interessamos a títulos diversos”.

Sendo assim, considerado pertinente que haja o compromisso entre o ator pesquisador e seu objeto de estudo, seja qual for seu objetivo, em considerar as questões sociais relacionadas ao terreno de estudo em que se devolvem sua pesquisa, mesmo que esta seja apenas uma análise do terreno em si. Pois estas podem obter resultados positivos ou negativos sobre as populações do local de estudo.

A respeito disso Lacoste (2006), deixa claro que.

“Mesmo pesquisas que apenas recaem sobre as características físicas de um território, não deixam, por isso, de dizer menos respeito à população que aí vive, na medida em que seus resultados tornam mais eficazes uma intervenção aí. Mesmo pesquisas completamente desinteressada podem ter importantes consequências para a população estudada”. (LACOSTE, 2006, P.77).

Ademais, Zusman (2011), explica que,

“o trabalho arquivístico foi concebido como trabalho de campo com autonomia do trabalho no terreno. As relações que se estabelecem com/e no mesmo, estão também atreladas a condicionantes sociais e políticas. De fato, as narrativas que derivam da reconstrução das sociedades e espaços do passado podem ter efeitos, por exemplo, em reivindicações territoriais ou nos processos atuais de reconstrução de identidade”. (ZUSMAN, 2011, p.11).

Diante disso, para Zusman (2011), existem duas possíveis formas de atuação do pesquisador com o meio pesquisado. Essas configurações podem ser visíveis, principalmente, na transição do século XIX para o século XX. A

primeira maneira se sustenta na exploração a partir das expedições que estabelecem uma relação direta com a população local, para isso, os pesquisadores se utilizam das trocas e das negociações para auxiliar na exploração. E a segunda maneira é quando os pesquisadores não levam em consideração essas populações, tornando-as invisíveis, dessa forma, esses estudos só se baseiam a partir da coleta dos elementos naturais, não considerando a espacialidade e nem a temporalidade.

Ainda pra a autora citada, “em alguns casos, essas expedições foram compostas por naturalistas, especialistas em cartografia, pintores e, mais tarde no século 20, fotógrafos” (2011, p.19).

Para isso, é necessário que se compreenda que uma pesquisa de campo pode assumir diferentes contextos se considerarmos o uso metodológico, os objetivos da pesquisa e as questões ideológicas e políticas que a envolve em sua construção, de maneira, a organizar o que seja estabelecido e o que será abordado no estudo proposto. Dessa maneira, se entende que o pesquisador em sua abordagem delimite um esquema para sua construção. Para Kaiser (2006, p. 94), “não se pode, pois, falar de pesquisa de campo em geral, nem mesmo de pesquisa de campo geográfica, se não se define do que se trata”. Diante disso, o referido autor¹ elenca sete diferentes situações que podem ser consideradas na construção de uma pesquisa de campo. São elas:

1. Levantamentos estatísticos convencionais, não confundir com os pseudo-levantamentos cuja existência algumas teses recentes mostraram que consistem na compilação de anuários e quadros estatísticos.

2. Outros levantamentos mecânicos: procura sistemática de informações muito precisas. Aquele que o realiza é um instrumento.

3. Levantamentos comerciais: estudos de mercado e similares; sondagens de opinião.

4. Levantamentos de justificação: tal organismo pesquisa: a) Para alimentar o funcionamento de seu serviço de estudos (proliferação institucional: a conclusão da pesquisa é sempre a de que outra pesquisa se faz necessária).

¹ Nesse contexto é importante compreender a relação pesquisa de campo e pesquisador diante dos objetivos levantados para a pesquisa, ainda que, este pesquisador esteja ou não em contato direto com o seu “terreno” de análise. No entanto, se entende que para uma completude dos objetivos propostos considerarem a amplitude do que está sendo pesquisado é fundamental. Como nos mostra Kaiser (2006. p.96), ao nos explicar. “Se este levantamento deseja atingir o cerne da realidade para coletar elementos necessários à análise e à explicação, ele deverá penetrar nas forças e nas relações de produção, explorar os níveis ideológicos, político e cultural da dinâmica social”.

b) Para coletar e relacionar as informações necessárias à justificação de decisões ou de uma política elaborada a priori.

5. Levantamentos de preparação: é a face da vergonha (frequente) do que ainda se convencionou chamar “levantamento-participação”. Frequente nos trabalhos de organização do território.

6. Levantamentos setoriais ou temáticos: frequentemente incapazes de considerar o setor explorado como intimamente ligado ao conjunto do sistema social.

7. O levantamento social, necessariamente global e globalizante, ainda que aplicado a uma fração, espacializada, ou de forma determinada, da formação social.

Dessa maneira, foi possível evidenciar diferentes tipologias na construção de uma pesquisa de campo ainda que de forma breve, possibilitando a compreensão diante da função que o pesquisador pode encaminhar o seu estudo nos diferentes contextos citados a cima.

Outro fator considerado se refere à relação metodológica da articulação entre a teoria e a prática. Compreender sua importância é o ponto essencial para uma pesquisa. De acordo com Alentejano e Rocha-Leão (2006, p. 58) “[...] devemos compreender o trabalho de campo como uma ferramenta a serviço dos geógrafos, desde que articulada com a teoria, capaz de possibilitar a conexão da empiria com a teoria”.

Ainda na perspectiva de Serpa (2006, p. 10), “Não pode haver separação entre teoria e metodologia, entre os conceitos e sua operacionalização através do trabalho de campo”. Nesse sentido, alerta-se para a produção de pesquisas essencialmente teóricas, no entanto, sem validação empírica conceitual. Como nos explica o autor mencionado, “o fantasma do empirismo que ronda a produção do conhecimento geográfico leva muitas vezes o pesquisador a reflexões teóricas elaboradas, mas, sem a fundamentação empírica necessária à demonstração e à validação dos conceitos, que aparecem não raro descolados da realidade”.).

Por outro lado, a não articulação das técnicas utilizadas para a representação da realidade com o saber teórico, também, se torna outra responsabilidade a ser vencida. Diante disso o autor referido menciona.

“Ou então se tem o oposto: bons bancos de dados e técnicas elaboradas de representação da realidade, sem a reflexão teórica necessária e fundamental à compreensão e análise crítica do conteúdo empírico pesquisado. Essa separação não existe e é um construto artificial, teoria e trabalho de campo são dois lados da mesma moeda.” (SERPA, 2006, p. 10).

De acordo com Kaiser (2006, p. 104), “para aqueles que só compreendem a teoria sem nada conhecerem da situação real, a realização de tais pesquisas de campo é ainda mais necessária, sob pena de não poderem ligar a teoria à prática”.

Nesse sentido o trabalho de campo é pensado como uma metodologia de articulação, onde, é importante que exista no processo de utilização de técnicas o encontro entre a realidade e o saber teórico. Não se limitando apenas ao saber e nem se limitando apenas ao processo empírico.

Para Alentejano e Rocha–Leão (2006, p. 64), o momento histórico que se vivencia passa por dois momentos de escolhas. “Os que veem a geografia como mais um instrumento a serviço da acumulação privada de capital ou do controle da sociedade pelo Estado e o capital, com certeza a banalização do trabalho de campo”. E ainda, aqueles que percebem a geografia como uma composição da teoria social crítica, onde esta se volta à realidade, sendo assim, o trabalho de campo só pode ser contemplado quando articulado à teoria, sendo dessa forma, um instrumento para esclarecer os “mecanismos da dominação e da exploração”.

Frente a essa questão, de acordo com Lacoste (2006), sobre o papel do pesquisador,

[...] quer seja coletivo ou individual, não deve procurar aproveitar-se de sua pesquisa para envolver-se diretamente nas lutas políticas do grupo que estuda, pois mesmo aqueles que ele acredita ajudar não deixarão de lhe dizer, no fim de algum tempo, que ele os embarça que ele pretende dirigi-los, e que, de toda maneira, enquanto estrangeiro não está diretamente envolvido por estas lutas”. (LACOSTE, 2006, P.92).

Por fim, corrobora Alentejano e Rocha–Leão (2006, p. 65), ao expor que “contornar os riscos da banalização do trabalho de campo pressupõe, sobretudo, avançar em duas direções: a articulação teoria e prática; o olhar crítico sobre a realidade associado à ação transformadora”.

Nesse sentido, cabe ao pesquisador compreender a relevância da metodologia do trabalho de campo para a construção de sua pesquisa, de forma que seja utilizado com atenção. Pois, um trabalho de campo envolver uma articulação complexa, onde, como o contato direto do pesquisador com o local visitado ou com a população local.

2.2.

Os caminhos traçados pelo trabalho de campo na ciência geográfica

O trabalho de campo é considerado uma importante metodologia utilizada para a elaboração e desenvolvimento de diferentes categorias de pesquisas. Segundo Suertegaray (2002) este não é um procedimento exclusivo das pesquisas em Geografia, mas, também, das diferentes áreas do conhecimento, tanto para as ciências humanas, sociais ou as exatas. De fato, reconhecemos aqui que o trabalho de campo ocupa um papel fundamental na construção científica, conduzindo-a a distintos resultados na produção de suas análises. Ainda, corrobora Neves (2015) ao explicar que o trabalho de campo é uma metodologia utilizada por diversas áreas do conhecimento e é aplicada tanto no ensino, como, também na pesquisa, estando esta, presente em diferentes níveis educacionais.

Tendo considerado sua presença para a organização dos estudos nos distintos campos da ciência, procuramos guiar nosso debate neste primeiro capítulo na busca pela compreensão da natureza do trabalho de campo na Geografia, sua relevância epistemológica na ciência e na formação do ser geógrafo/pesquisador, procurando, assim, conceber seus distintos caminhos.

Tendo em vista que ao longo dos séculos o homem por intermédio do conhecimento procura constantemente por explicações e respostas a respeito da realidade presente a partir de sua relação com a natureza. Segundo Rodrigues (2008 p. 13), “a Geografia é um dos conhecimentos mais antigos que existem; desde os povos primitivos já se fazia Geografia. Ela se estabeleceu, inicialmente, como um conhecimento prático para resolver problemas imediatos”. Contudo, apenas a partir do século XIX que a Geografia se consolida efetivamente como ciência. Antes disso, como explica Rodrigues (2008) o homem já aplicava de conhecimentos elaborados considerados como Geografia, geralmente praticados pelo senso comum ou juízo vulgar, teológico e filosófico no período considerado como da Antiguidade, Pré-História e Idade Moderna.

Na Grécia Antiga tal prática se baseia na observação dos ambientes e dos fenômenos naturais, principalmente, através das navegações. Como é compreendido por Souza et al., (2009) ao mencionar que.

“Grande parte do mundo ocidental conhecido era dominada pelos gregos, em especial o leste do Mediterrâneo. Sempre interessados em descobrir novos territórios de domínio e atuação comercial, era fundamental que conhecessem o ambiente físico e os fenômenos

naturais. O céu claro do Mediterrâneo facilitava a vida dos navegantes gregos, sempre atentos às características dos ventos, importante para sua navegação e termos de velocidade e segurança”. (SOUZA et al., 2009, p.01).

De maneira que essas práticas de viagens permitiram aos pesquisadores da antiguidade reconhecer os fenômenos físicos e naturais dos lugares os transformando em relatos, permitindo hoje o estudo dos períodos pretéritos. Ainda de acordo com Souza et al., (2009, p.02), “sobre tais experiências, os gregos deixaram para as futuras gerações, escritos que contavam a sua vivência geográfica”.

A Geografia da Idade Moderna se desenvolve com práticas de pesquisas voltadas à observação sobre as regiões e navegações, e, ainda, pelo manuseio de instrumentos de análises, como os mapas, por exemplo. Seus principais propulsores são estudiosos portugueses e espanhóis em busca de novas informações sobre a Terra. Assim, Souza et al. (2009) explicam que,

“a Idade Moderna caracterizou-se por ser o período dos grandes descobrimentos, realizados especialmente pelos navegadores portugueses e espanhóis. Nessa época, os estudos de Geografia Regional (mais ligados à Etnografia) e Geografia Geral (voltados para a Astronomia e Cartografia) tornam-se mais intensos, em razão do rápido conhecimento do planeta por parte dos desbravadores europeus, que demandavam mais estudos sobre os lugares descobertos, além de instrumentos de navegação e localização mais precisos”. (SOUZA et al., 2009, p.02).

Nessa procura de obter as respostas para suas indagações, foram desenvolvidas pelo homem diferentes técnicas e métodos que passaram a ser utilizados para construção de pesquisas com resultados mais confiáveis. De acordo com Rodrigues (2008), o conhecimento científico se configura naquele que é produzido a partir de investigação científica na qual se utiliza por meio de métodos e técnicas, na procura pelo conhecimento da realidade e de sua possível intervenção na natureza. Quanto a isso, entendemos como método toda técnica ou procedimento que seja utilizado como caminho para obtenção de determinado resultado final, estes podem receber diferentes classificações como, lógico, investigativo, sistemático, entre outros.

A Geografia se utilizou e ainda utiliza diferentes métodos científicos para a produção de pesquisas, deste modo, Alentejano e Rocha–Leão (2006) nos esclarecem que desde o início da Geografia o trabalho de campo se constituiu como parte metodológica essencial dos geógrafos em seus trabalhos, e gradativamente o trabalho de campo acabou se transformando em um método próprio. Dispondo assim, de técnicas específicas para formação de sua

organização, para HEGEL (2009, p.01 apud COUTO 2007, p.53) “o método é a estrutura do todo, apresentada em sua pura essencialidade”. Sendo assim, nesse processo de construção o método pode se apresentar de maneiras variadas considerando o período histórico em que se encontra. Se pensarmos o trabalho de campo de acordo com a escolha de análise metodológica, este pode assumir características distintas de acordo com o que se pretende estudar. Como nos explica Suertegaray (2002) ao nos apresentar as possíveis metodologias que encontramos na Geografia ao longo dos séculos, como o método positivista, o método neo-positivista, método dialético, método fenomenológico e o método hermenêutico. Sendo assim, cada um desses métodos apresentam suas próprias características construídas a partir de momentos históricos distintos e procurando por objetivos específicos para a pesquisa, tendo cada uma delas uma interpretação de mundo diferente e de trabalhos de campo com características também distintas.

De acordo com Rodrigues (2008), a relação entre o procedimento metodológico e a Geografia é complicada, pois é importante explicar que o método pode ser um tipo de conciliador entre o ser humano que deseja aprender sobre o objeto estudado e que este faz parte da realidade investigada. Ainda, é necessário considerar que o método não é estagnado, considerando que a sociedade e a natureza se encontram em constante mudança.

Tendo em vista que os séculos que antecedem ao século XIX, o trabalho de campo na ciência geográfica ainda não se constituía como uma metodologia ou uma forma mais específica de estudo, como por exemplo, a utilização de coletas de dados ou materiais. Nesse sentido, o papel que o trabalho de campo ocupava se caracterizava principalmente a partir da obtenção de relatos e da observação das viagens realizadas por estudiosos da época. Sobre isso Alentejano e Rocha–Leão, (2006) nos mostram que,

“[...] a sistematização da Geografia enquanto ciência muito deve ao conjunto de pesquisas e relatórios de campo elaborados anteriormente por viajantes, naturalistas e outros, verdadeiro manancial de informações que foram essenciais para a construção das bases para o desenvolvimento da Geografia”. (ALENTEJANO E ROCHA–LEÃO, 2006, p.53).

Ainda de acordo com Rodrigues (2008, p. 58), a sistematização da Geografia teve auxílio de um “repositório de informações”, com arquivos e dados referenciais de toda a superfície terrestre, possibilitando assim, que houvesse uma base para a comparação empírica.

Para Claval (2013) existem algumas ciências, como as ciências naturais e humanas, que não se desenvolvem pela experimentação, mas se fundamentam nas ciências das observações, não sendo essas organizadas fora em laboratórios, mas construídas a partir do observador que se movimenta e constrói a pesquisa em campo, comparando lugares e regiões.

Mais adiante já na Geografia Tradicional ou Geografia Clássica, como é também conhecida, o fortalecimento das metodologias aplicadas às descobertas pela ciência se fundamentava principalmente pela descrição dos fenômenos naturais, desenvolvidas pela Geografia Física e sobre as relações humanas pela Geografia Humana. Segundo Souza et al., (2009), os procedimentos relativos às metodologias se evidenciam pelo trabalho empírico a partir da descrição e a sua importância, ainda, sobre a representação relacionada à Geografia quanto ao seu repositório de informações adquiridas por outras ciências, onde resultaram na visão totalizadora da região.

Corroborando com essa ideia, Alentejano e Rocha-Leão (2006 p. 54) ao evidenciar que “tais concepções revelam não apenas o empirismo dominante na Geografia, mas também a separação entre uma Geografia dos homens e uma Geografia da natureza, como se fossem realidades absolutamente distintas”.

Uma vez que um dos impulsionadores da Geografia Tradicional, Humboldt² (1769-1859), se embasava, principalmente, na observação dos fenômenos a partir de suas diversas viagens pelo mundo. De acordo com Rodrigues (2008, p. 13), “nas viagens, acumulou grande quantidade de conhecimento que lhe possibilitou elaborar e publicar diversos trabalhos”.

Ainda é com base nos estudos das paisagens de maneira geral que Humboldt procurava basear seus estudos em busca da sistematização da Geografia. De acordo com ele, haveria uma relação entre os fenômenos naturais em cada uma delas, como nos mostra Rodrigues (2008) ao explicar que.

“A paisagem, para ele, era resultado da interação de vários fenômenos. Das investigações dos fenômenos feitas em escala regional, continental ou mundial, resultou uma sistematização de conhecimentos geográficos, considerando que o mesmo fenômeno pode ser analisado tanto no âmbito regional como mundial”. (RODRIGUES, 2008, p. 68).

Ademais contribui Claval (2013 p. n.) com essa afirmação ao explicar que, “um de seus objetivos era reunir os lugares que apresentam traços similares e mostrar o que as unidades territoriais (regiões, estágios de vegetação), assim

² De acordo com Rodrigues (2008), “os estudos de Humboldt e Ritter foram decisivos para conferir à Geografia o verdadeiro caráter científico”.

definidas, têm de diferente”. Fato este que contribuiu com a Geografia Geral onde permaneceria a ideia de que a Geografia não deveria ser analisada por fatos isolados, mas, que as comparações de pesquisas sobre a Terra pelo mundo eram primordiais, já que as permitiam comparar e diferenciar os fenômenos naturais a partir das comparações entre essas. Para Rodrigues (2008), essa era uma característica muito presente na Geografia Geral, que,

“[...] buscou aplicar o chamado *princípio de Geografia Geral*, ou seja, nenhum lugar da Terra pode ser estudado sem o conhecimento do conjunto; sendo que um fenômeno, verificado em determinada região, pode ser generalizado para todas as outras áreas do globo com características semelhantes, isto é, busca-se, a partir da comparação, verificar semelhanças e diferenças entre os fenômenos e os lugares na superfície terrestre”. (RODRIGUES, 2008, p. 68).

Segundo Claval (2013), Humboldt ensina que trabalho de campo não deveria ser validado apenas pela junção de informações, que a realidade é resultado da coincidência de dados aleatórios.

Ainda de acordo com Alentejano e Rocha–Leão (2006), o trabalho de campo se estabelece como método, principalmente, por predominância da origem empirista que não considera a teoria, onde confere à descrição da realidade requisito como preceito de verdade. Dessa forma, de acordo com Claval (2013 p. n.), “o lugar que o trabalho de campo ocupa na formação dos geógrafos a partir do fim do século XIX resulta, em parte, da influência que exercem sobre essa disciplina em vias de construção os saberes naturalistas já consolidados”.

Para o autor mencionado, “a geografia “moderna” do fim do século XIX, se define por oposição a uma geografia mais antiga, que era uma ciência de gabinete e se apoiava essencialmente nos arquivos de viagens e documentos provenientes delas, mais especificamente, os mapas” (CLAVAL, 2013, p. n.).

Pra Zusman (201, p.18), foi ainda na transição do século XIX para o século XX, que o trabalho de campo passa a ser atribuído como uma prática de gabinete. Dessa maneira, tal fato se fundamenta na definição da ciência geográfica como um agrupamento de conhecimentos considerados úteis e que cumprissem com os objetivos dos Estados Nacionais. Ainda para a autora mencionada, “a definição dos territórios de dominação foi efetivada a partir da ocupação, descrição e mensuração deles”.

De maneira que o início do século XX foi fortemente marcado pela presença da racionalidade na produção científica. Visto que o principal objetivo dos pesquisadores da época era buscar por resultados menos empíricos e mais

direcionados ao raciocínio dedutivo³. Assim, segundo Rodrigues (2008), o objetivo dos pesquisadores era elaborar uma Geografia que tivesse de menor carga empirista e ao mesmo tempo priorizasse o raciocínio dedutivo. De mesmo modo, corrobora Moraes (1987), ao mencionar que,

“O fato de se denominar racionalista esta corrente advém de sua menor carga empirista, em relação às anteriores. Esta perspectiva, a terceira grande orientação dentro da Geografia Tradicional, privilegiou um pouco mais o raciocínio dedutivo, antecipando um dos móveis da renovação geográfica nos anos sessenta”. (MORAES, 1987, p. 31).

Sendo assim, segundo Rodrigues (2008), a Geografia apresenta como principais precursores Alfred Hettner (1859 - 1941)⁴ e Richard Hartshorne (1899 - 1992)⁵. Nesse momento, os estudos na Geografia apresentam um arranjo direcionado à análise territorial, principalmente, no que diz respeito à diferenciação de áreas. Para Hettner, os estudos da Geografia viriam do processo de inter-relações de fenômenos já existentes no espaço. Segundo Moraes (1987, p. 31), a Geografia de Hettner objetivava explicar, “por quê” e “em que” diferem as proporções da superfície terrestre”.

Dessa forma, na perspectiva de Hartshorne, todas as ciências se baseariam em seus próprios métodos. Ainda para Moraes (1987, p.31-32), “Hartshorne introduzirá o pensamento de Hettner, porém, ao contrário dos anteriores, desenvolvendo-o e aprimorando-o”. Diante disso, o método geográfico da disciplina se fundamentaria no seu propósito de trabalhar a realidade em sua complexidade, deixa de considerar os fenômenos variados que outras ciências estudam. Como nos mostra o autor referido ao dizer que, “o método especificamente geográfico viria do fato de essa disciplina trabalhar o real em sua complexidade, abordando fenômenos variados, estudados por outras ciências”.

Nesse sentido, a área se constituiria como uma parte da superfície da Terra que seria delimitada pelo pesquisador que a observa, distinguindo-a das outras. Sendo assim, escolhido pelo pesquisador, onde este selecionaria os

³ O raciocínio dedutivo ou método dedutivo como também é conhecido, é considerado que baseia seus resultados de estudo a partir na validação do processo de raciocínio. Considerando as diferentes possibilidades, sendo os fatos analisados de forma minuciosa.

⁴ “Geógrafo alemão, professor da Universidade de Heidelberg e editor de uma das principais revistas geográficas de seu país, a Geographische Zeitschrift”. (MORAES, 1987, p.31).

⁵ “Hartshorne lecionou na universidade de Wisconsin, nos Estados Unidos. Procurou desenvolver reflexões sobre a natureza da Geografia, como ciência, em dois livros: A natureza da geografia, publicado em 1939, que trata da evolução do pensamento geográfico; e Questões sobre a natureza da geografia, publicado em 1959, que revisa posições de vinte anos antes e apresenta o conteúdo final de sua proposta”. (RODRIGUES, 2008, p. 68).

fenômenos a serem estudados, conforme a escolha dos dados. Como explica Moraes (1987),

“A área seria uma parcela da superfície terrestre, diferenciada pelo observador, que a delimita por seu caráter, isto é, a distingue das demais. Essa delimitação é um procedimento de escolha do observador, que seleciona os fenômenos enfocados; dependendo dos dados selecionados, a delimitação será diferente (pois a abrangência destes varia desigualmente). Assim, na verdade, a área é construída idealmente pelo pesquisador, a partir da observação dos dados escolhidos”. (MORAES, 1987, p.32).

Já o conceito de integração se basearia, segundo Hartshorne, na delimitação que se daria de acordo com a seleção do pesquisador e sua relação. Assim, “a delimitação é feita segundo a escolha do observador. Dependendo dos elementos selecionados, a delimitação será diferente” (RODRIGUES, 2008, p. 95). Nesse sentido, a Geografia em Hartshorne se fundamentava na análise das variações espaciais e nas conexões das integrações dos fenômenos, como nos explica o autor mencionado: “Em Hartshorne, os estudos de Geografia devem analisar as variações espaciais e as conexões de fenômenos em integração” (RODRIGUES, 2008, p. 95).

Contudo, a partir da metade do século XX, a Geografia sofreu transformações. De acordo com Rodrigues (2008 p. 97), “na metade do século XX, ocorreram várias transformações políticas, econômicas sociais, filosóficas, científicas e tecnológicas no mundo que atingiram a ciência geográfica, provocando um processo de renovação e mudanças”.

Corroboram com essa ideia SOUZA et al. (2009, p.04), ao explicar que “a Nova Geografia conhecida como Geografia Teorético–Quantitativa surgiu durante a década de 50, impulsionada pelas transformações ocasionadas pela Segunda Guerra Mundial nos setores científico, tecnológico, social e econômico”.

Além disso, muitos apoiadores da “Nova Geografia” se consideravam adeptos dos princípios do neopositivismo⁶ para o esclarecimento dos acontecimentos geográficos. Como apresenta Rodrigues (2008, p. 106), ao citar que, “os defensores dessa corrente adotaram os fundamentos do neopositivismo e se voltaram para a Matemática – especialmente a estatística - como um modo de provar hipóteses e explicar os fenômenos geográficos”. Segundo Santos (2002).

⁶ De acordo com Rodrigues (2008), “o neopositivismo considera a unidade entre as ciências sociais e as naturais e, ainda, apresenta conteúdos positivistas, principalmente no que se refere à formulação de leis.”.

“Os métodos matemáticos são considerados como mais precisos, os mais gerais e os mais dotados de um valor de previsão. Tudo isso seria obtido por uma combinação onde as análises de sistema e os modelos e o uso de estatísticas seriam uma peça fundamental.” (SANTOS, 2002, p. 65).

Essa nova corrente geográfica buscou romper com as dicotomias da Geografia Tradicional e os procedimentos metodológicos da Geografia Regional (Souza et al., 2009). Apresentava ainda como finalidade a aplicação de dados estatísticos como principal modelo de seus estudos (Rodrigues, 2008).

Nesse sentido, as pesquisas da época passaram a ser construídas a partir de novos métodos de estudos, onde, passaram a desconsiderar a realidade empírica e passaram a considerar as medições matemáticas laboratoriais. Estas estariam aptas para a construção das representações dos fenômenos geográficos, como explica o autor referido.

“Foi contrária ao uso de excursões e das aulas práticas de campo por achar desnecessária a observação e a descrição da realidade empírica. Buscou-se, assim, substituir o campo pelo laboratório, onde seriam feitas as medições matemáticas, os gráficos e as tabelas sofisticadas, procurando representar os fenômenos geográficos por meio dos desenhos e diagramas”. (RODRIGUES, 2008, p.106).

Diante disso, o papel que o trabalho de campo passou a ocupar nesse período se limitava ao novo modelo metodológico aplicado pela Nova Geografia. Assim, para Alentejano e Rocha–Leão (2006, p.55), o método do trabalho de campo passou a se limitar a práticas geográficas para produção de mapas, onde a investigação a partir dos modelos matemáticos e recursos tecnológicos passaram a ser priorizados.

Logo, o período relacionado à Geografia Teórico-quantitativa, marca o momento em que a observação a partir do trabalho de campo e do estudo empírico é alterada pelas pesquisas de cunho matemático, estatístico e abstrato, objetivando, dessa forma, a finalidade de provar e/ou explicar os fenômenos geográficos. Como mostra Rodrigues (2008, p.109), “portanto, na Geografia Teórico-quantitativa, troca-se o empirismo da observação direta pelo empirismo mais abstrato dos dados filtrados pela estatística”.

O período de 1970 é marcado pela presença de outras duas correntes de pensamento, a “*Geografia Ecológica*” e a “*Geografia da percepção ou do comportamento*”, como, também, é conhecida. Tendo em vista que, a Geografia Ecológica nasce por conta do crescente avanço do capitalismo frente às transformações da sociedade e a não preocupação quanto à escassez dos

recursos naturais explorados. Segundo Rodrigues (2008, p.116), “no contexto do capitalismo, a natureza era vista como um recurso a ser explorado, não havendo preocupações quanto à escassez”.

Dessa maneira, ainda para o autor referido, nessa corrente da Geografia não havia entre os diferentes geógrafos uma ideologia que os identificassem frente às resoluções adotadas em relação aos impactos ambientais. Mas, sim, a defesa ambiental voltada ao combate de políticas de interesse capitalista.

Logo, essa corrente de pensamento tem em sua composição geógrafos de diferentes correntes geográficas, dessa forma, passando esta corrente da geografia a ter algumas semelhanças com as demais. Assim, como nos explica Rodrigues (2008).

[...] a Geografia Ecológica é um movimento em defesa do meio ambiente. Os geógrafos que seguem essa orientação geralmente pertencem a outras correntes da Geografia, por exemplo, Geografia crítica, Geografia Humanística, Geografia da Percepção, Geografia Cultural”. (RODRIGUES, 2008, p.106).

Diante disso, ainda na perspectiva do autor, a corrente ecológica se firma como uma organização de renovação, onde o receio está na destruição do planeta pelo uso da tecnologia de forma inadequada, que degrada e destrói o meio ambiente e os recursos naturais necessários à vida humana.

Por outro lado, outra corrente dessa mesma década, a Geografia da Percepção e do Comportamento, surge com a proposta de estudo do indivíduo a partir da percepção do lugar vivido. De acordo com Rodrigues (2008), o objetivo principal de tal corrente, é o entendimento a partir da percepção e da forma comportamental dos indivíduos em relação ao lugar. Dessa maneira, “para cada indivíduo ou grupo humano, o lugar é aquele em que ele se encontra ambientado. O lugar faz parte de seu mundo, sentimentos e ações”.

Ainda na perspectiva de Zusman (2011, p.17),

“A geografia, em seu processo de aquisição de autonomia institucional e epistemológica, encontrou na prática das explorações o modelo de como abordar as áreas, objeto da investigação. No entanto, à medida que suas preocupações sociais e epistemológicas foram redefinidas, as preocupações que nortearam a condução do trabalho de campo também foram ressignificadas”. (ZUSMAN, 2011, p. 17. TRADUÇÃO NOSSA).

Dessa maneira, foi compreendido que a partir das necessidades e demandas no campo social, o trabalho de campo necessitou passar por importantes ressignificações em sua formação.

Sendo assim, de acordo com Rodrigues (2008), a Geografia da Percepção e do Comportamento procura pesquisar como o indivíduo compreende o espaço por ele experimentado. Ainda na perspectiva do autor, “os seguidores dessa corrente tentam explicar a valorização subjetiva do território, a consciência do espaço, o comportamento em relação ao meio”.

Além disso, as pesquisas são direcionadas ao estudo da fenomenologia, da cultura e da psicologia e, dessa forma, para a compreensão do lugar e das trocas de relações entre o indivíduo e ambiente.

Tendo em vista que o período da década de 1970 se mostra como a época em que eclodem as diferentes correntes da Geografia, entre elas a “Geografia Crítica ou Radical”. Rodrigues (2008), explica que seu surgimento se dá por conta de diferentes razões, entre elas, a Guerra do Vietnã, a destruição do meio ambiente, a desigualdade entre as classes sociais, o racismo, as diferenças entre os países pobres e ricos e os problemas na urbanização.

Sendo assim, esta nova corrente surge em crítica à Geografia Tradicional e à Geografia Teórico–Quantitativa, e se propõe a uma abordagem mais crítica, principalmente, no que tangencia os estudos pelas lutas sociais.

De acordo com Rodrigues (2008, p. 121), “os métodos, as técnicas e os fundamentos da Geografia Tradicional e da Geografia Teórico–Quantitativa tornaram-se insuficientes para apreender a complexidade do espaço”. Diante disso, essa nova corrente chega com a proposta de transformação metodológica com estudos voltados para as questões de análises ideológicas, políticas, sociais e econômicas. Ainda, “era preciso realizar estudos voltados para a análise das ideologias e de novas questões políticas, econômicas e sociais”.

Dessa forma, a Geografia Crítica ou Radical abarca grande influência das ideologias marxistas e forte tendência crítica a outras correntes, como por exemplo, a Geografia Teórico-Quantitativa. Conforme Souza et al.(2009) mostram que.

“A Geografia Crítica difere também da Nova Geografia quanto à forma como estuda os fenômenos espaciais, busca a superação quanto ao estudo dos padrões espaciais, busca analisar em primeiro os processos sociais associando-os com os espacial para isso interessa-se pelos modos de produção, pois, as formações estão estreitamente relacionadas com o modo de produção”. (SOUZA ET AL., 2009, p. 05).

Tendo em vista que a busca pela combinação entre teoria e prática se contraste constantemente, principalmente, por conta da existência dicotômica presente na Geografia Humana e na Geografia física. Segundo Alentejano e Rocha–Leão (2006, p.55) explicam que.

“As dificuldades de articulação entre teoria e prática se entrecruzam com o problema da dicotomia entre Geografia física e humana, pois, apesar dos discursos que pregam uma visão integradora da Geografia, no sentido de não isolarem as variáveis físicas e sociais responsáveis pela produção do espaço geográfico, o olhar do pesquisador, historicamente já impregnado da dicotomia físico-humana, acaba por produzir, na maioria das vezes, uma abordagem eminentemente social ou natural sobre os fenômenos manifestados na superfície terrestre”. (ALENTEJANO E ROCHA–LEÃO, 2006, p.56).

Tendo em vista que o papel do trabalho de campo na Geografia crítica tem sua validação negada frente às propostas que se apresentavam nesse momento da ciência. Nesse sentido, Alentejano e Rocha–Leão, (2006) mostram que com a mobilização iniciada pela Geografia crítica e com sua crítica extrema ao empirismo predominante na Geografia tradicional, o trabalho de campo acaba sendo vetado como forma de construção do pensamento geográfico.

De acordo com Claval (2013),

“Nesse novo contexto, o “olho do geógrafo” não é mais suficiente para penetrar na realidade geográfica. O trabalho de campo perde seus privilégios: por que dedicar uma quantidade imensa de energia para percorrê-lo pessoalmente, se isso não acrescentará nada de novo ao que já foi levantado por outros? O apelo ao estudo direto do terreno é substituído por procedimentos que já não têm mais nada de intuitivo. Eles confiam — uma confiança crítica, evidentemente—nos dados coletados por outros”. (CLAVAL, 2013, n. p).

Diante disso, Alentejano e Rocha–Leão, (2006), ressalta que, o fato da inclusão de dados matemáticos de cunho natural ou social implementados em ambiente de Sistema de informação geográfica Sistema de informação geográfica - SIG não solucionaria os problemas da dicotomia sociedade e natureza em seu contexto epistemológico na produção do conhecimento geográfico. Logo, o trabalho de campo decai ou não é considerado mais suficiente para aprofundar-se à realidade geográfica, dessa forma, os estudos se fortalecem em práticas estatísticas a partir da busca de resultado por intermédio de dados.

. Segundo Zusman (2011, p.16), às diferentes características se associam “mudanças nos critérios de validação do conhecimento, na maneira de conceber a relação entre o pesquisador e as sociedades e espaços que são objeto de seu interesse e na leitura das conotações políticas envolvidas nessa relação”.

Atualmente, percebe-se, ainda que de forma gradativa, a retomada de pesquisas que trazem a contribuição do uso do trabalho de campo para a geografia e, também, para o ensino de geografia. Ainda de acordo com Claval, (2013, n. p.), como participação estratégica o trabalho de campo deixa de ser

considerado, no entanto, não é interrompido enquanto prática de disciplina. É a partir de seu uso que acontece a avaliação dos “limites do produto da análise dos mecanismos econômicos, sociais ou políticos”.

Cabe ressaltar ainda que o estudo da espacialidade está ligado ao método do trabalho de campo para o entendimento dos processos geográficos. Em vista disso, Alentejano e Rocha–Leão (2006, p. 59) expõem que “compreender a espacialidade diferencial dos processos sem trabalho de campo é tarefa praticamente impossível”.

Dessa forma, é importante e necessário que se compreenda que as ideias aqui apresentadas apontaram os diferentes caminhos que o trabalho de campo apresentou diante dos estudos de diferentes correntes de pensamento. Sendo assim, pertinente sua abordagem metodológica em suas respectivas épocas. Ainda, torna-se considerável as experiências particulares de cada trabalho de campo. Nesse sentido na perspectiva de Zusman (201, p. 26-27.), “considera-se que não há receitas para realizar o trabalho de campo, mas, cada trabalho de campo é diferente e, portanto, é necessário conceber estratégias específicas e criativas à luz das perguntas que orientam a pesquisa e as questões que surgem”.

Ainda na concepção da autora,

“por esse motivo, a tradição do trabalho de campo em Geografia não está fechada. Na realidade, é um caminho aberto, em constante construção, que continuará sendo enriquecido com as experiências e os desafios colocados pelas realidades sociais e espaciais em contínua transformação”. (ZUSMAN, 2011, p. 27.)

Logo, o trabalho de campo se apresenta como uma metodologia flexível que permite a construção de novas experiências e conhecimentos a partir das realidades espaciais e sociais.

2.3

ENANPEGE: contribuições do evento para a ciência geográfica na pós-graduação no Brasil

Esta seção é atribuída ao estudo das contribuições advindas do principal evento de Pós-graduação do Brasil, o ENANPEGE, para a ciência geográfica. Deste modo, apresenta como objetivo principal pesquisar qual a importância do evento para o desenvolvimento e construção da Geografia e para a pós-graduação no Brasil a partir de seus debates e produções científicas, mais

especificamente quanto às reflexões apresentadas sobre a temática do trabalho de campo.

No que concerne ao Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação – ENANPEGE, este é visto como o principal evento de Pós-graduação de Geografia no Brasil e tem por objetivo a construção de debates referentes à produção científica de prisma geográfico. Além disso, as discussões e produções mostrarem-se de maneira dinâmica e atual de acordo com tempo histórico em que se apresenta como agregadores para pesquisa científica geográfica e para a pós-graduação brasileira.

Assim, de acordo com Teixeira (2019, p. 144), “o Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Geografia (ENANPEGE), considerado por pesquisadores como espaço privilegiado de debates da área e suas subáreas no nível da pós-graduação.”.

Trata-se de um evento organizado pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia – ANPEGE, esta se estabelece como uma organização delegada aos programas de pós-graduação do Brasil atreladas ao estudo da Geografia. Como nos mostra Teixeira e Silva (2016, p.93), “a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia (ANPEGE) é a entidade que representa os programas de pós-graduação e a pesquisa em Geografia daí resultante, no Brasil”.

Tem sua oficialização ocorrida no ano de 1993 com o surgimento da possibilidade de ampliação dos programas de pós-graduação em Geografia no Brasil. Dessa forma, de acordo com (Duarte, 2003, p. 01), “a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia foi criada em 4 de Setembro de 1993, na UFSC, Florianópolis, pelos coordenadores dos programas de pós-graduação em Geografia de então”. Ainda assim, corrobora Lamego e Novaes (2016), com esta justificativa ao mencionar que a criação da ANPEGE procede do ano de 1983, no entanto, sua oficialização é referente a 1993, onde seus encontros foram gradativamente para discussões e apresentações de estudos que se realizassem na esfera da pós-graduação de Geografia no Brasil.

A entidade é constituída por membros representativos como: Presidente, secretário e tesoureiro. Como nos esclarece Teixeira (2019), ao explicar que.

“As atribuições da ANPEGE são amplas para uma diretoria composta por três membros (Presidente; Secretário e Tesoureiro): são atividades e problemas sobre a gestão; administração; pensar em política enquanto que a representante; as políticas de pesquisa; a produção científica; atentar ao que esta acontecendo na CAPES; na articulação com o representante; com outros órgãos públicos e de

fomento; pesquisas que se encontram sendo realizadas na pós-graduação no país; etc”. (TEIXEIRA, 2019, p. 144).

Ademais, de acordo com Lamego e Novaes (2016, p. 246), a ENANPEGE é considerada como um evento já consolidado cientificamente se estabelecendo por apresentar a troca de discussões e pela “organização institucional da geografia brasileira”. De acordo com os autores referidos, “tais encontros oferecem também uma rica oportunidade para se conhecer a dinâmica das pesquisas na geografia acadêmica, considerando, principalmente a representatividade de seus campos de investigação e conhecimento”.

Em consonância, Silva e Oliveira (2009) explicam que,

“a entidade, assim, identificou e abriu novos canais para o aprimoramento da ciência geográfica, ampliando o espaço de debates dos principais problemas atinentes à pós-graduação. Não deve ser negligenciada a capacidade da entidade em realizar trabalho de sistematização da produção geográfica no país, sobretudo, tratando-se de um país caracterizado pela imensa diversidade de paisagens e complexa trama de relações sociais, o Brasil exige e exigia múltiplas possibilidades de leituras e interpretações”. (SILVA E OLIVEIRA, 2009, p.85).

A ANPEGE hoje é considerada como uma importante instituição sendo assim reconhecida por suas propostas e discussões atreladas aos problemas no campo do conhecimento. Diante disso, Silva e Oliveira (2009), mostram que, a entidade ANPEGE após uma década enfrentando grandes dificuldades desde sua inauguração tem usufruído do seu reconhecimento pela comunidade dentro dos programas com a busca de discussões dos problemas oportunos. De maneira que os levantamentos dessas discussões, atrelados as problemáticas relacionadas à pós-graduação, permitem adquirir experiências novas, possibilitando que seja feita uma análise sobre a importância desta entidade ao liderar novas ações no campo do conhecimento.

Logo, a ANPEGE busca atualmente agir em defesa da ciência brasileira resistindo pela busca do conhecimento no Brasil de forma democrática com produções científicas de qualidade e de referência social (Carta de apresentação da ANPEGE, 2020).

Visto que o ENANPEGE no que confere a sua organização, este é organizado a partir de diferentes tipos grupos de trabalhos denominados de GT, onde cada um desses grupos apresenta uma temática específica de acordo com o proposto pelo evento, ainda é constituído por fóruns, mesas–redondas tendo como participantes pesquisadores, coordenadores, estudantes de pós-graduação e editores.

Dessa forma, nos explica Teixeira (2019, p.145 apud BOLETIM INFORMATIVO DA ANPEGE, 2009).

“O mesmo é estruturado em conferências, Grupos de Trabalho (GT), Mesas-redondas e Fóruns (pesquisadores, coordenadores, estudantes e editores). Assim, as conferências, as mesas-redondas e os GTs constituem oportunidades para o aprofundamento dos debates e na troca de saberes que propiciam o avanço da ciência geográfica e a consolidação da pós-graduação em Geografia no Brasil”. (TEIXEIRA, 2019, p. 145).

Ademais, ainda de acordo com a referida autora, não só a introdução de novos GT, mas, a possibilidade de inserção de questões relevantes para o evento que estejam em consonância com a atual conjuntura histórica a partir de conhecimentos teóricos em geografia, o que contribui para produção científica e para abordagem da ANPEGE de acordo com seu viés político.

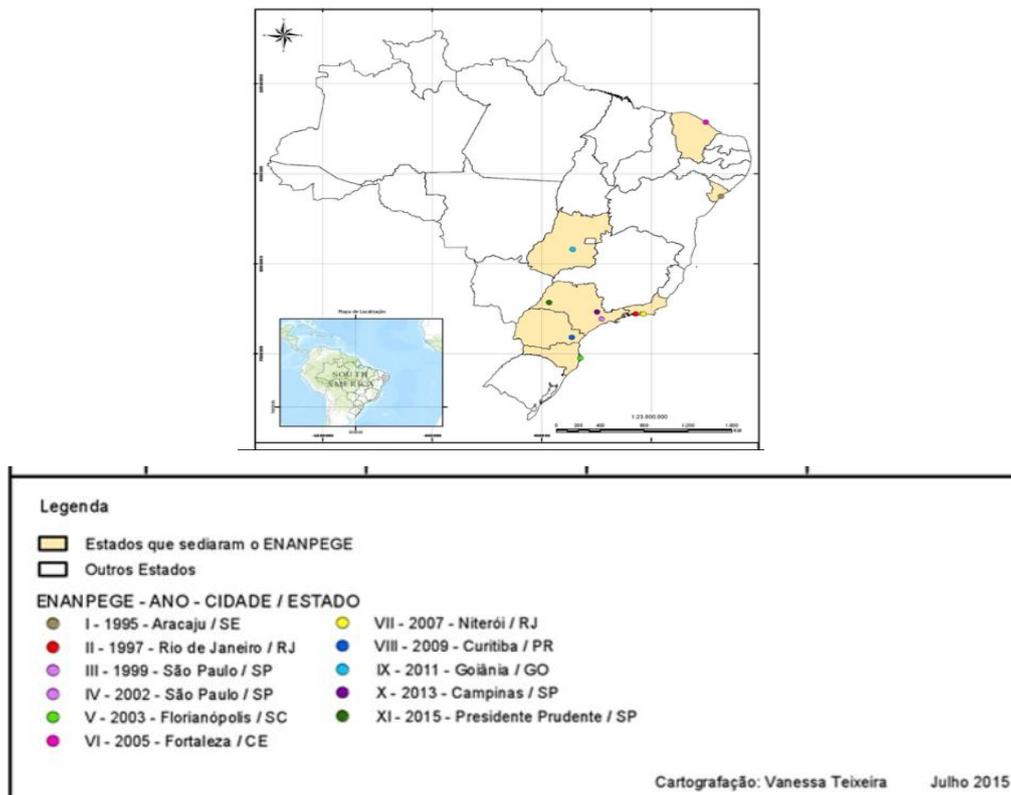
Sendo, dessa forma, construídos com publicações de produções científicas em anais eletrônicos, estes se apresentando de variadas maneiras, como temáticas e momento históricos de acordo com a realização do evento, como mostra Teixeira (2019), ao explicar que os anais do ENANPEGE apresentam leituras de variadas representações de acordo com o espaço-tempo, herdado pelos geógrafos com suas contribuições científicas, compreendido como uma demonstração de temas priorizados nos estudos brasileiros, de acordo com o tempo histórico.

2.4.

O trabalho de campo na produção científica na pós-graduação no Brasil a partir do evento ENANPEGE

Como foi observado anteriormente, o ENANPEGE se configura hoje como o principal evento de pós-graduação de Geografia no Brasil. Ocorre bianualmente em diferentes cidades e estados. A figura 1 apresenta a distribuição do evento até ano de 2015.

Figura 1. Distribuição do ENANPEGE de acordo com Estados Federativos do Brasil (1995–2015).



Fonte: Vanessa Teixeira, 2019.

No mapa é possível observar a distribuição do evento por diferentes estados sinalizada por cores do ano respectivo de sua realização.

Pode-se verificar, no mapa 1, os pontos coloridos que demarcam a localização de cada edição do ENANPEGE (1995-2015), com nítida concentração para alguns estados da federação brasileira, significativamente no Sudeste do país, que sediou 6 edições, dos 11 encontros do ENANPEGE realizados, ou seja, mais de 50%. Destes, quatro ocorreram no estado de São Paulo (o município de São Paulo sediou o encontro por duas vezes) e duas no estado do Rio de Janeiro. Na sequência, em número de edições, estão as regiões Nordeste e Sul, ambas com duas, e a região Centro-Oeste, com uma edição em Goiás. O evento se encontra atualmente em sua XIII edição, onde a sua XII se intitulou como “Geografia, Ciência e Política: do pensamento à ação, da ação ao pensamento.” (TEIXEIRA, 2019, p. 145), acontecendo no ano de 2017 no estado do Rio Grande do Sul na cidade de Porto Alegre. Sendo a XIII edição no estado de São Paulo, como a temática “A Geografia Brasileira na Ciência-Mundo: produção, circulação e apropriação do conhecimento.” no ano de 2019.

Compreendendo a importância e relevância do evento para a construção do conhecimento geográfico, priorizou-se tal evento para a análise de como o trabalho de campo vem se apresentando nas produções acadêmicas brasileiras.

Dessa forma, apresentamos como objetivo principal desta seção, o levantamento e a análise da produção científica relacionada trabalho de campo no ensino da geografia escolar. Para isso, utilizamos como referência para a análise o evento de pós-graduação ENANPEGE, o qual se evidencia como um dos principais eventos acadêmicos com grande relevância na construção da produção científica geográfica. A sua escolha também se atrela por se constituir como um evento voltado às produções de pós-graduação dialogando, assim, com a proposta apresentada nesta pesquisa. Diante disso, se busca aqui exibir o cenário de como vem sendo apresentadas as produções relativas às temáticas do trabalho de campo na perspectiva do ensino de geografia, dessa forma, observando sua trajetória ao longo dos sucessivos eventos.

O trabalho de campo como método de estudo passou por diferentes momentos ao longo da ciência geográfica, como pudemos observar anteriormente. Mediante a essas mudanças no contexto que envolve o trabalho de campo dentro da geografia, buscamos, a partir da produção apresentada no ENANPENGE, compreender como o trabalho de campo foi analisado nos diferentes momentos da produção científica.

No entanto, como mencionado anteriormente em nossa apresentação, nossa busca encontrou alguns impasses no processo de análise, tendo em vista o momento da saúde pública no Brasil, onde nos encontramos em uma pandemia. Os documentos disponíveis virtualmente se limitavam a um período de realização do ENANPEGE. Não obtivemos sucesso em conseguir todos os trabalhos do evento desde sua primeira realização, apesar dos esforços da secretária do ENANPEGE em nos atender nesse momento difícil. Logo, as análises apresentadas foram construídas a partir dos trabalhos dos eventos disponibilizados. Sendo assim, as análises apresentadas a seguir são referentes aos Anais dos anos 2005; 2007; 2009; 2011; 2013; 2015; 2017 e 2019. Não sendo possível o desenvolvimento das análises dos anais dos eventos do ENANPEGE, referentes aos anos: 1995; 1997; 1999; 2002; 2003.

Buscamos agrupar os trabalhos de forma a entendê-los dentro da proposta desta pesquisa, escolhemos, então, a seguinte forma para a separação dos trabalhos. O primeiro grupo, são os artigos que apresentam o trabalho de campo como tema central em suas pesquisas e o segundo grupo, são aqueles artigos que apresentam o trabalho de campo de modo indireto em suas pesquisas, geralmente sendo utilizado como método para a construção da pesquisa ou para a construção de parte dela.

Dessa forma, foram construídas duas maneiras para a apresentação dessa etapa. No primeiro quadro, foram considerados como critérios para a sua construção o ano em que ocorreu o evento, sua respectiva edição, seus autores, títulos e o total de trabalhos. No segundo quadro, foi considerado como critério o ano em que ocorreu o evento, sua respectiva edição e o total de trabalhos. Sendo assim, no Quadro 01 é feita uma exposição mais geral dos artigos que apresentam como tema central o trabalho de campo, buscando, também, analisar a sua evolução com o passar do tempo.

Quadro 01. Artigos do evento com a temática central sobre trabalho de campo.

Ano	Edição	Tema do evento	Título do artigo	Autor(es)	Quantidade Total
2005	VI	Não encontrado.	Brownfields Têxteis De Americana/Sp: Uma Proposta De Controle Cadastral Apoiado Em Fotografias Aéreas E Trabalho De Campo.	Andréia Medinilha Panher Maria Isabel Castreghini de Freitas	01
2007	VII	As Especialidades Contemporâneas: o Brasil, a América Latina e o Mundo.	-	-	00
2009	VIII	Espaço e tempo: Complexidade e desafios do pensar e do fazer geográfico.	Território, Etnicidade e Memória: Notas Sobre Trabalhos de campo em Pitombeira, Paraíba – Brasil.	Mayra Porto De Almeida Maria De Fátima Ferreira Rodrigues Maria Salomé Lopes Maracajá	01
2011	IX	“A Pesquisa e a Produção Geográficas: o Pulsar no Tempo e no Espaço”.	Ensino de Geografia: A Importância do Trabalho de Campo na Unidade de Conservação Feena - Rio Claro.	Cibele Marto de Oliveira	01
2013	X	Geografias, Políticas Públicas e Dinâmicas Territoriais.	Os múltiplos sentidos do espaço na geografia escolar: uma abordagem do trabalho de campo com perspectiva interdisciplinar.	Vanuzia Brito Lima Lenilton Francisco De Assis	01

2015	XI	A diversidade da geografia brasileira: escalas e dimensões da análise e da ação.	Instituindo a aproximação entre os profissionais de Geografia e a observação de campo: a discussão de diferentes tipologias de trabalho de Campo tendo Como área de estudo a Lagoa do Vigário em Campos dos Goytacazes-RJ.	Romulo de Almeida Beraldi Crespo Raul Reis Amorim.	02
			Trabalho de campo: em busca de outros caminhos para o ensino.	Vinicius Cavalcanti Ferreira Carlos Henrique Torres Do Carmo	
2017	XII	Geografia, Ciência e Política: do pensamento à ação, da ação ao pensamento.	-	-	00
2019	XIII	A Geografia brasileira na ciência – mundo: produção, circulação e apropriação do conhecimento.	A Cartografia Escolar e o trabalho de campo como agentes motivadores das Inteligências Múltiplas no Ensino de Geografia	Elsbeth Léia Spode Becker	03
			Quando o trabalho de campo de um geógrafo é em uma escola: um (pequeno) debate sobre o método geográfico em uma pesquisa educacional.	Marcus Vinicius Silva Gomes	
			O Trabalho de Campo como processo formativo do Ensino de Geografia: O caso de Lagoinha e Morro da Torre, no Município de Duque de Caxias, Rj.	Bruna Da Silva Cavalcante Bosio Ana Maria Marques Santos	

Fonte: Organizado pela autora, 2020.

A partir do primeiro quadro, procuramos apresentar o número total de artigos publicados nas edições do evento, com a preocupação principal de observar como o trabalho de campo se insere no contexto das produções acadêmicas e, também, seu processo de evolução dentro do evento. Sendo assim, foi observado durante a análise das produções das pesquisas um número bastante reduzido dos trabalhos que apresentam o trabalho de campo como temática principal, onde, se dedicam as suas apresentações metodológicas.

Dessa maneira ao longo das edições do evento foi encontrada a quantidade de um trabalho por evento, com exceção do XIII Encontro realizado em 2019, onde encontramos o total de três trabalhos. Apesar deste número reduzido na construção de pesquisas que envolvam o trabalho de campo como questão central, deve-se destacar a sua presença no desenvolvimento desses trabalhos, fato que reforça a importância do seu debate e da sua reinserção nas discussões acadêmicas, recolocando, no período mais recente, o trabalho de campo como um importante tema das reflexões acadêmicas em geografia.

Prosseguindo para o nosso segundo momento, destacamos os artigos que utilizam o trabalho de campo de forma indireta nas pesquisas, ou seja, ele não é o tema da pesquisa, mas é utilizado como método para a construção da pesquisa ou para a construção de parte dela. Nesse momento, para a exibição dos trabalhos, buscou-se utilizar um quadro para cada evento, principalmente, por haver um número maior de trabalhos. No Quadro 02 reunimos as informações sobre os eventos e a quantidade de trabalhos que incorporavam o trabalho de campo no processo de pesquisa.

Quadro 02. Artigos com a utilização do trabalho de campo de forma indireta – evento ENANPEGE.

Ano	Edição	Tema do evento	Quantidade de artigos
2005	VI	Não encontrado.	24
2007	VII	As Espacialidades Contemporâneas: o Brasil, a América Latina e o Mundo.	43
2009	VIII	Espaço e tempo: Complexidade e desafios do pensar e do fazer geográfico.	10
2011	IX	“A Pesquisa e a Produção Geográficas: o Pulsar no Tempo e no Espaço”.	121
2013	X	Geografias, Políticas Públicas e Dinâmicas Territoriais.	62
2015	XI	A diversidade da geografia brasileira: escalas e dimensões da análise e da ação.	55
2017	XII	Geografia, Ciência e Política: do pensamento à ação, da ação ao pensamento.	42
2019	XIII	A Geografia brasileira na ciência – mundo: produção, circulação e apropriação do conhecimento.	64

Fonte: Organizado pela autora, 2020.

A proposta apresentada no quadro 02 surge a partir da percepção das pesquisas analisadas. Onde, grande parte dos pesquisadores seleciona o trabalho de campo para a sua construção. Nesse sentido, foi observado que apesar de termos encontrado um número muito reduzido de trabalhos sobre a temática do trabalho de campo, existe um número de trabalhos que o utilizam de forma indireta, principalmente como parte de sua metodologia. Também podem ser observados alguns trabalhos em que o trabalho de campo aparece nas referências bibliográficas utilizadas.

A edição - IX “A Pesquisa e a Produção Geográficas: o Pulsar no Tempo e no Espaço”, no ano de 2011, apresentou um número de trabalhos de interesse desta pesquisa muito superior aos demais anos, total de 121 pesquisas onde o trabalho de campo mencionado de forma indireta. O evento que apresentou o menor número de trabalhos foi a edição de número VIII – “Espaço e tempo: Complexidade e desafios do pensar e do fazer geográfico” -, com um total de 10 trabalhos.

Contudo, para esse momento da construção das análises foram pesquisados os Anais de seis eventos distintos do ENANPEGE. Tendo assim, considerado todos os Gt's do evento, não sendo a investigação restrita apenas ao de ensino. Portanto, obtivemos aqui uma visão geral de todos os artigos produzidos nesse evento, sendo importante considerá-los, pois, podemos analisar o uso do trabalho de campo de maneira geral na produção científica brasileira.

Nos estudos feitos para esse momento de nossa pesquisa, observamos que o trabalho de campo se constitui como uma metodologia com forte presença para a produção acadêmica da Geografia. Também, foi possível observar que sua utilização se dá de diferentes formas ao longo dos anos analisados. Por outro lado, pudemos observar durante as análises, que as produções que apresentam o trabalho de campo como temática central da pesquisa científica em geografia, apontam para um limitado interesse por parte dos pesquisadores. Sendo apresentadas pouquíssimas pesquisas que se encaminham para essa direção.

3

O trabalho de campo e a sua utilização no ensino de geografia na educação básica da atualidade

Este capítulo reúne uma breve análise sobre como o trabalho de campo tem se apresentado na educação básica no contexto atual no ensino da disciplina de geografia.

Diante disso, dividimos este capítulo em duas partes distintas, onde o item 2.1 trará uma abordagem acerca das diversas concepções sobre o trabalho de campo no ambiente escolar. Buscando assim, compreender a importância de cada uma dessas concepções para a formação discente. E, ainda, com a intenção de colaborar com a discussão aqui proposta, o item 2.2 trará uma análise a respeito da perspectiva docente em relação ao uso do trabalho de campo, a partir de questões que buscam evidenciar a sua real importância na construção do ensino da disciplina de geografia.

Neste capítulo da pesquisa, tomamos como objetivo principal a compreensão de como o trabalho de campo se insere no ambiente escolar por intermédio da disciplina de Geografia e como sua metodologia contribui para a formação discente na construção do ensino de geografia na educação básica. Neste sentido, acrescentamos, ainda, para a complementação do item 2.1 uma análise sobre essa perspectiva a partir do olhar do professor de geografia, buscando observar como acontece a utilização do trabalho de campo no ensino da disciplina, e quais são suas contribuições para a formação discente pelo entendimento do docente que se encontra diariamente no ambiente escolar.

Para isso, utilizamos como fundamentação teórica para essa etapa autores como, Azambuja (2012); Claval (2013); Suertegaray (2002); Tomita (1999); Rodrigues e Otaviano (2001); Neves (2015); Silva (2002); Pereira e Sousa (2007), Oliveira e Assis (2009), Nhachungue e Rafael (2018), Oliveira (2017), PCN (1988), Cacete, Paganelli e Pontuschka (2015), Compiani e Carneiro, (1993), Bovo, Töws e Rogal (2018), autores que trabalham a temática do trabalho de campo e sua relação com o ensino da geografia.

3.1

Trabalho de campo: as distintas concepções atreladas à sua prática pedagógica na construção do ensino da geografia escolar

Verificamos no capítulo anterior que o trabalho de campo se constituiu como uma importante prática na construção da Geografia, principalmente após a sua oficialização como ciência no século XIX, período no qual se estabeleceu

como um dos principais métodos de pesquisas adotados para a busca da compreensão do mundo por essa ciência.

Sendo assim, observamos que na Geografia o trabalho de campo também assumiu diferentes maneiras em sua utilização como uma prática de estudos, se apresentando em forma de viagens e/ou expedições que permitiram grandes contribuições nas pesquisas a partir da observação e da descrição da paisagem, dos lugares ou das regiões estudadas, como nos expõe Azambuja (2012).

“O trabalho de campo é uma atividade de pesquisa que acompanha a Geografia desde a sua constituição como Ciência Moderna. Na Geografia Clássica o método de estudo incluía a observação, a descrição e a explicação dos elementos naturais e humanos que compunham a paisagem de cada lugar. Daí que é da tradição geográfica a realização de excursões/ expedições para o estudo de uma determinada localidade, região ou país”. (AZAMBUJA, 2012, p. 183).

Ainda para Claval (2013), o trabalho de campo pode ser ensinado a partir de excursões, o que permite ao estudante descobrir diferentes pontos de vistas através de análises diretas, como as entrevistas realizadas para a produção de suas pesquisas, podendo obter uma combinação de panoramas. Ou, ainda, o trabalho de campo com prática metodológica específica com caráter mais instrumental, como por exemplo, para pesquisas que necessitassem de aferições mais detalhadas e técnicas, o que também colaborou para a criação de importantes fontes bibliográficas e para sua construção como ciência que estuda a Terra e posteriormente as relações sociais. Possibilitando, assim, mais precisão nos resultados das pesquisas quando necessário, como nos mostra Claval (2013 p. n.), “o trabalho em campo fornece ao geógrafo uma garantia da autenticidade dos dados com os quais trabalha; permite-lhe apreender as estruturas do espaço estudado e as divisões que o caracterizam”.

Pensando sobre a prática de ensino, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1988), nos mostram que o ensino da geografia no Brasil tem buscado por meio de,

“práticas pedagógicas que permitam colocar aos alunos as diferentes situações de vivência com os lugares, de modo que possam construir compreensões novas e mais complexas a seu respeito. Espera-se que, dessa forma, eles desenvolvam a capacidade de identificar e refletir sobre diferentes aspectos da realidade, compreendendo a relação sociedade/natureza”. (PCN, 1988, p.30).

Dessa maneira, compreendemos que o trabalho de campo pode ser considerado como uma dessas formas de alcançar o conhecimento a partir da prática, mediante o estudo do cotidiano e da busca da formação a partir de contexto que se relaciona com a realidade de vivência do discente. Diante disso,

assim como na construção da Geografia como ciência e no desenvolvimento de importantes pesquisas já consolidadas por geógrafos renomados, já citados no capítulo anterior, entende-se que o trabalho de campo também pode assumir diferentes formas na produção e no desenvolvimento do ensino da geografia no ambiente escolar. Para Tomita (1999), o trabalho de campo é considerado uma das atividades de grande relevância para a compreensão da leitura do espaço, possibilitando a aproximação entre a teoria e prática. Corroboram ainda com este pensamento Rodrigues e Otaviano (2001), ao nos explicarem que o trabalho de campo permite que a visão de mundo do aluno seja inserida no processo de aprendizado, sendo assim, associado a uma leitura mais crítica a respeito da realidade e a abertura entre a teoria e a prática como unidade.

Para mais, os PCN (1988), menciona que.

“É importante que a escola crie oportunidades para que os alunos construam conhecimentos sobre essa linguagem nos dois sentidos: como pessoas que representam e codificam o espaço e como leitores das informações expressas por ela. Se nessa fase da escolaridade é possível trazer o mundo para a sala de aula do aluno, é também importante levar os alunos para fora dela. É relevante lembrar que grande parte da compreensão da Geografia passa pelo olhar”. (PCN, 1988, p.30).

Contudo, por conta de suas múltiplas possibilidades em sua apresentação como prática de ensino e mediante as leituras efetuadas para a construção desse momento da pesquisa, a qual se encaminharia apenas a partir da relação metodológica entre trabalho de campo e o ensino da geografia, considerou-se de grande valia em nossa abordagem que trabalhássemos com as distintas formas que o trabalho de campo pode assumir em seu contexto como prática de ensino.

Por conta dessa nova e rica possibilidade, compreende-se que a construção do ensino pode ser desenvolvida, também, por meio dessas diferentes práticas que se atrelam ao trabalho de campo como fonte de conhecimento. Sendo assim, buscamos apresentar algumas práticas de ensino muito utilizadas pelos docentes nas aulas de geografia, com intuito de proporcionar o conhecimento entre a teoria e a realidade vivenciada pelos discentes a partir dessa disciplina. Apresentamos, como exemplos, algumas conhecidas formas no meio escolar atreladas a tal prática, como, as aulas de campo, as excursões escolares, as saídas de campo, os passeios escolares, os trabalhos de campo ou até mesmo de estudo do meio.

De acordo com Rodrigues e Otaviano (2001), é importante que saibamos as características de cada uma dessas várias modalidades, sendo assim,

pertinente à discussão pedagógica de cada uma em específico. Além disso, contribui com esse pensamento Oliveira (2017), ao expor que:

“Somos confrontados, não raras vezes, com uma multiplicidade de terminologias como “saída de campo”, “visita de campo”, “trabalho de campo”, “visita de estudo” e “saída de estudo” que, para os mais incautos, são tidas como sinónimos ou, pelo menos, palavras com significados semelhantes. É importante termos a noção de que esta perspectiva não é adequada, principalmente para quem é agente de uma comunidade educativa, dotado de preocupações pedagógicas e didáticas”. (OLIVEIRA, 2017, p.50).

Dentro desta perspectiva, procuramos analisar de forma mais específica cinco metodologias de ensino atreladas ao ensino prático, são elas: o trabalho de campo, o estudo do meio, as aulas de campo, os passeios/turismo pedagógicos e as excursões pedagógicas. Buscamos apresentar cada uma delas de acordo com as principais características individuais para o ensino de geografia. Ainda, para maiores esclarecimentos entendemos que as formas de ensino prático apresentadas assumem um caráter tanto metodológico, quanto instrumental, não se limitando em um ou outro⁷.

De acordo com Rodrigues e Otaviano (2001), o trabalho de campo se configura como um método importante dentro do ensino ou em sua prática propriamente dita, uma vez que, permite ao indivíduo se relacionar com o meio natural e o meio cultural. Na percepção de Silva (2002).

“O trabalho de campo constitui-se como instrumento fundamental para essa “leitura”, por meio da qual se desvenda o entorno e se estabelece a mediação entre o registro, o conhecimento já sistematizado e informado e o seu significado, auferido através de um processo dinâmico e dialético para o entendimento da realidade, especialmente naquilo em que ela se apresenta como “inexplicável”, por isso mesmo instigadora”. (SILVA, 2002, p. 62).

Além disso, Neves (2015) nos explica que essa metodologia possibilita a inclusão da observação, a interpretação dos fenômenos e a sua análise diretamente do local e nas condições em que ele ocorre naturalmente. E na perspectiva de Silva (2002), o trabalho de campo se inclui como um dos instrumentos que permite a análise de estudo do meio, de forma que seja alcançado o conhecimento da realidade para que, posteriormente, sejam obtidas as soluções.

⁷ De acordo com o dicionário entende-se como metodologia “o conjunto de regras e procedimentos para a realização de uma pesquisa” e como instrumento, “qualquer ferramenta ou meio utilizado para se obter algum resultado”.

Uma vez que, mesmo com encaminhamentos distintos sobre as características em que se constitui o trabalho de campo, sendo ele o próprio método, com suas próprias regras e conjunturas, ou ele como um instrumento utilizado em busca de um determinado fim, ambos corroboram ao se apresentar como finalidade em suas indagações na busca pela compreensão de mundo a partir do ensino prático.

Sendo assim, o trabalho de campo é uma prática muito presente na educação. No ensino da geografia essa metodologia pode ser encontrada desde o curso de pós-graduação até ao ensino básico escolar, de acordo com Neves (2015).

“A realização de trabalhos de campo é uma prática usual nos cursos de graduação e pós-graduação em Geografia. Normalmente é assumida pelo professor de uma determinada disciplina como forma de observação e análise dos fenômenos estudados em sala de aula durante o semestre letivo”. (NEVES, 2015. p. 16)

Na educação básica, o trabalho de campo é utilizado como uma das práticas de ensino que busca encontrar, a partir da realidade, maneiras para relacionar o saber científico que é ensinado através do conteúdo da disciplina com a vivência do discente. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem dialoga com o cotidiano desse discente de forma integradora, cumprindo assim com a sua função educativa para a formação cidadã. De acordo com Azambuja (2012),

“a escola é o lugar social de apropriação recriado do saber sistematizado e de superação do senso-comum. No processo de ensinar e de aprender o conhecimento escolar, coloca-se em diálogo o saber prévio, sincrético, dos educandos e o saber da ciência. Nessa relação, que precisa ser dialógica, os conteúdos científicos são reconstruídos e (re)significados pelas vivências sócio-históricas dos indivíduos e dos grupos sociais que integram a comunidade escolar”. (AZAMBUJA, 2012, p. 186).

Contudo, para que o ensino-aprendizado que é relacionado a esta prática pedagógica seja eficiente na construção formativa do discente, é importante que haja um planejamento prévio eficiente que dialogue com as questões atuais trabalhadas em sala em de aula. Dessa forma, a atividade prática estará em relação com o que está sendo estudado pelos discentes, o que possibilitará a sua compreensão.

Assim, para Pereira e Sousa (2007, p. 03), ao mencionarem que, “o trabalho de campo precisa ser previamente planejado dentro de uma proposta pedagógica viável, para que o mesmo possa ter êxito e alcance o resultado

planejado”. Dessa maneira, a organização do trabalho de campo, muitas vezes, é construído a partir de determinadas etapas, como a análise do tema a ser estudado, a visitação prévia pelo professor ao local em que será desenvolvido o trabalho de campo, caso seja possível, a seleção de materiais que serão utilizados pelos alunos durante o estudo, entre outros pontos.

Para Rodrigues e Otaviano (2001), um planejamento de trabalho de campo requer a consideração de três momentos que se tornam fundamental: a preparação, a realização e os resultados. Ainda, para Neves (2015), ao apontar que a maior parte dos autores sobre o tema apontam em seus estudos três principais pontos em comum que baseiam a construção de um trabalho de campo, sendo dessa maneira: o que antecede ao trabalho de campo, o processo propriamente dito do trabalho de campo e as atividades que serão realizadas após o trabalho de campo.

Dessa forma, encaminharemos nossa discussão de acordo com os três momentos que ambos os autores apresentaram sobre o trabalho de campo, por nos apresentarem similaridades em suas propostas.

Sendo assim, no que diz respeito à sua preparação ou o que antecede ao trabalho de campo, é construída mediante uma estrutura de planejamento prévio, ou seja, o professor deve se atentar para alguns pontos específicos em sua organização. Destacamos aqui alguns desses pontos. O primeiro se baseia em realizar uma visita prévia⁸ ao local em que acontecerá o trabalho de campo, possibilitando assim, que o professor conheça quais são os possíveis problemas que podem surgir. Para Rodrigues e Otaviano (2001, p. 37),

“o passo inicial é realizar uma ida ao local ou locais a estudar, antes da realização do trabalho de campo. Nunca se deve fazer um trabalho de campo sem que previamente o professor tenha feito um levantamento antecipado do lugar a se explorar. Não se admite que o professor desconheça determinados pormenores ou aspectos do local a ser estudado, pois poderão se constituir entraves para o bom desempenho da atividade, como por exemplo, os horários do local a visitar, no caso de uma indústria, museus etc, ou os aspectos e características próprias de uma área de estudo”. (RODRIGUES E OTAVIANO, 2001, p. 37).

⁸ Nesse caso cabe aqui explicar a importância desse momento da pesquisa para o desenvolvimento de um eficiente trabalho de campo, no entanto, cabe também compreendermos que nem sempre será possível essa prática, pois, a mesma demanda muitos fatores que podem impossibilitar ida do professor, como por exemplo, a questão financeira, disponibilidade em seus horários, deslocamento até o trajeto e questões administrativas. Assim, Neves (2015, p.29), nos alerta ao mencionar que, “Sabemos que, devido a limitações financeiras e/ ou pessoais, nem sempre o professor pode se deslocar até o local onde será realizada a atividade. Nesse caso, recomendamos que ele busque nas mais diversas fontes, as informações necessárias para a estruturação do trabalho de campo que será realizado”.

De acordo com Neves (2015), a visitação prévia do professor ao local onde se realizará o trabalho de campo acrescentaria significativamente ao valor didático dessa atividade fornecendo ao professor uma perspectiva geral sobre a área a ser estudada. Outro momento importante da etapa de realização diz respeito aos objetivos a serem alcançados durante esse processo, sendo estes objetivos de conclusões de atividades efetuadas pelos alunos, temática a ser seguida, domínio cognitivo do discente ao analisar o espaço vivido em relação ao conteúdo explicado, realização dos trabalhos em grupo ou individuais, desenvolvendo a sociabilidade e a capacidade de trabalho em equipe. Lembrando, que as formas de desenvolvimento acontecem de múltiplas maneiras, evidenciamos aqui apenas algumas delas. Segundo Rodrigues e Otaviano (2001),

“primeiramente devem-se traçar os objetivos que se quer alcançar. Analisam-se as temáticas que serão tratadas e planeja-se o que se espera obter com o trabalho de campo. Os tipos de objetivos que podem ser atingidos pelos alunos através do trabalho de campo dependem, naturalmente, de uma série de fatores, nomeadamente o grau de ensino, a faixa etária, interesses e possibilidades dos alunos, o momento do processo de aprendizagem em que o trabalho de campo se insere e ainda o caráter da própria visita”. (RODRIGUES E OTAVIANO, 2001, p.38).

E, por fim, é necessário que haja a seleção prévia dos materiais a serem utilizados durante o trabalho de campo. Nesse caso, os itens escolhidos tornarão o desenvolvimento prático do trabalho de campo mais enriquecedor e, também, permitirá ao discente desenvolver novas habilidades o que contribui na construção do conhecimento. Segundo Neves (2015), é de grande importância que seja favorecida a construção do conhecimento, seja ele do ponto de vista procedimental, quanto do conceitual. E que ao elaborar um programa de trabalho é relevante que o professor considerasse em seus objetivos o desenvolvimento de competências e habilidades que se relacionam á pesquisa geográfica, não limitando apenas à visualização do conteúdo.

Sendo assim, no que se refere aos materiais instrumentais utilizados para realização do trabalho de campo, consideramos as cartas, máquinas fotográficas, fotografias, metros, termômetros, bússolas, pranchetas, potes para coletas de materiais e informações descritivas sobre a área a ser estudada. Não esquecendo que o manuseio dos materiais será escolhido mediante as necessidades de adequação ao que foi proposto para o trabalho de campo. Assim, para Rodrigues e Otaviano (2001),

“[...] os recursos materiais, deve o professor assegurar-se de que poderá fornecer aos alunos as informações mínimas necessárias, quer através de cópias xerografadas de textos, quer folhetos impressos, eventualmente disponíveis, quando se trata de unidades de preservação ou patrimônio histórico, e ainda o mais importante, mapas ou cartas do local a estudar. Verificar se os alunos possuem máquinas fotográficas ou câmeras filmadoras e condições de comprarem filmes”. (RODRIGUES E OTAVIANO, 2001, p.40).

Neves (2015, p.32) contribui, trazendo como exemplos de materiais que podem ser utilizados pelos discentes durante o processo do trabalho de campo, “cartas, plantas e fotografias aéreas do local a ser visitado, bússolas, termômetro, saquinhos, caixinhas de papel, tubos de vidro ou latinhas para coleta de amostras, metro, entre outros”.

Dessa forma, nos encaminharemos ao segundo momento do planejamento, esse se fundamenta na realização ou o processo propriamente do trabalho de campo, ou seja, o acontecimento do trabalho de campo. Neste ponto, coloca-se em prática tudo o que foi organizado no “planejamento prévio”, assim, dando início ao desenvolvimento das atividades previstas. Nesse momento, o ensino–aprendizado se evidencia das mais variadas formas. É durante o trajeto do trabalho de campo que se põe em prática a observação da área de estudo, a descrição do que é observado, a extração da coleta de materiais ou o uso dos instrumentos que foram levados para a pesquisa da área e desenvolvida a leitura cartográfica.

Sendo assim, Neves (2015, p.32) nos explica que esse momento é pertinente às realizações das atividades, sendo pontuadas para ela, como: “observação, registro, inquérito geográfico e entrevistas, coleção e preparação de amostras, terminação do trabalho de campo, reconhecimento geográfico de avião”.

Por fim, nos encaminhamos ao terceiro ponto que conduz aos resultados obtidos pelos discentes após o campo. Assim, para Rodrigues e Otaviano (2001), esse momento se apresenta na coleta das informações atingidas pelos discentes, o momento de fortalecer todo o conhecimento adquirido durante o trabalho de campo, evidenciando pontos positivos e negativos. Já para Neves (2015), se fundamenta o relato campo, como:

“a terceira e última etapa de um trabalho de campo. Ele consiste na elaboração de um relatório no qual constem as observações, impressões e os conhecimentos desenvolvidos em decorrência da realização do trabalho de campo, mas não está limitado à segunda fase, a de sua realização”. (NEVES, 2015, p.42).

Ainda para a autora, o relato de campo, pode:

“compreender elementos não só da fase de realização da atividade de campo e a consequente coleta e registro de informações, como também da fase de planejamento e organização. Pode, ainda, estar relacionada ao momento posterior ao trabalho de campo, no qual os estudos realizados se desdobram em pesquisas dirigidas que buscam complementar os dados recolhidos e analisados”. (NEVES, 2015 p.42)

É importante recordamos que apesar do cuidado com o planejamento prévio do trabalho de campo, este se configura em uma atividade externa à sala de aula, onde possivelmente possam existir questões imprevistas ao planejamento que foi construído. Diante disso, é necessário que o docente considere as imprevisibilidades que possam existir, de maneira a utilizar o trabalho de campo como uma forma de construção do conhecimento. Dessa forma, para Cacete, Paganelli e Pontuschka (2015),

“é preciso lembrar que isso não garante que todas as atividades previstas sejam efetivadas, pois em um trabalho de campo também ocorrem imprevistos, os quais às vezes são enriquecedores e outras vezes oferecem restrições”. (CACETE PAGANELLI e PONTUSCHKA 2015, p.177).

A segunda prática que muito dialoga com o trabalho de campo está relacionada ao Estudo do Meio. Este, assim como o trabalho de campo tem como objetivo o estudo a partir da realidade.

Segundo Boscolo (2007) as primeiras práticas desenvolvidas no Brasil no início do século XX que relacionam ao Estudo do Meio são trazidas pelas escolas anarquistas, no entanto, estas não eram conhecidas dessa maneira.

Lopes e Pontuschka (2009, p. 174) explicam que “o Estudo do Meio pode ser compreendido como um método de ensino interdisciplinar que visa proporcionar para alunos e professores contato direto com uma determinada realidade, um meio qualquer, rural ou urbano, que se decida estudar”. O Estudo do Meio é uma prática pedagógica que permite o estudo a partir da aproximação com a realidade do lugar de forma a permitir a construção de novos conhecimentos geográficos por parte do discente.

Para Boscolo (2007) o Estudo do Meio é considerado como um método onde permite que o discente participe de maneira investigativa a cerca da realidade de forma que seja desenvolvida sua criticidade.

No Estudo do Meio, também existe a necessidade de um planejamento de realização no qual dialogue com o currículo escolar, por isso, é importante que

etapas como o reconhecimento do local, os objetivos a serem alcançados e os instrumentos que serão utilizados devem ser considerados no planejamento. Dessa maneira, segundo as autoras,

“todas as etapas e respectivas ações que o estruturam são realizadas na busca de acordos e contratos pedagógicos possíveis que, sem negar os conflitos consubstanciais a qualquer relação social, têm, como ponto de partida e chegada, a realidade vivida pelas pessoas envolvidas na construção de um projeto educativo em uma determinada unidade escolar”. (LOPES E PONTUSCHKA, 2009, p. 174.).

Ainda na perspectiva de Boscolo (2007, p. 55), o Estudo do Meio pode ser desenvolvido a partir de diferentes etapas de realização, onde se insere os trabalhos de campo e os estudos teóricos onde permitem que o processo de observação sobre a realidade seja construído de forma mais estimulante. Dessa forma para o autor, “através de um processo onde a curiosidade é despertada, surgem questionamentos e com a reflexão e a vivência dos educandos, será alcançada uma aprendizagem significativa do objeto de estudo e não uma memorização mecânica”.

Sendo assim Lopes e Pontuschka (2009) chamam a atenção para o uso do termo Estudo do Meio, onde,

“é preciso acrescentar que a utilização indiscriminada da expressão “Estudo do Meio” para experiências diversas fora do ambiente escolar, tais como visitas esporádicas a uma indústria ou fazenda, um passeio em um parque da cidade, ainda que possuam valor pedagógico e lúdico, pode constituir-se em empecilho ao aprofundamento do tema e ampliação de seu significado e potencial na elaboração do currículo escolar. O uso sem critério “do rótulo” impede, em diversas situações, o aprofundamento teórico desta prática pedagógica que, reduzida a uma visita, a um passeio, a uma aula de campo, perde, na perspectiva que aqui defendemos grande parte de seu valor formativo e educativo”. (LOPES E PONTUSCHKA 2009, p. 178).

Por fim, pode-se perceber a importância do Estudo do Meio para a formação discente de forma a construir o saber geográfico de maneira significativa, ainda, deve-se considerar a prática do Estudo do Meio como parte integradora do ambiente escolar e da formação discente.

Uma terceira prática pedagógica comum e muito utilizada no ensino da geografia e atrelada ao trabalho de campo são as aulas de campo. Essas, muitas vezes, acabam assumindo interpretações similares às do trabalho de campo. De acordo com a perspectiva de autores como Serpa, diversas vezes a aula de campo e o trabalho de campo são considerados sinônimos, apresentando regras similares para sua construção e desenvolvimento. Como nos apresenta Bovo, Töws e Rogal (2018), ao buscar bibliografias com a

temática em questão, foram encontradas algumas narrações com casos de experiência, técnicas e metodologias a partir do Boletim de Geografia (AGB) na edição número 84 de 2006. Entre os autores estão: “Ângelo Serpa (2006), Valéria de Marcos (2006), Paulo Alentejano (2006), Otávio Rocha-Leão (2006), Luis Antonio Bittar Venturi (2006), Ricardo Baitz (2006), Yves Lacoste e Bernard Kaiser (2006)” (Bovo, Töws e Rogal, 2018, p. 03). Ainda, na perspectiva dos autores mencionados, “as expressões aulas de campo, trabalho de campo, saída a campo e investida de campo, serão tomadas como sinônimas” (Bovo, Töws e Rogal, 2018, p. 03), pelos autores mencionados.

Nesse sentido compartilharemos das concepções de aula de campo/trabalho de campo de um dos autores mencionados. De acordo com Serpa (2006), o trabalho de campo permite um cenário variado à utilização de recortes, conceituações, e análises relativas ao espaço consoante aos objetivos definidos pelos sujeitos. Dessa forma, se entende que há a necessidade de um recorte adequado conceitualmente para que os fenômenos espaciais possam ser analisados de acordo com o proposto pelo pesquisador. Como nos explica o autor,

“O trabalho de campo em Geografia requer a definição de espaços de conceituação adequados aos fenômenos que se deseja estudar. É necessário recortar adequadamente os espaços de conceituação para que sejam revelados e tornados visíveis os fenômenos que se deseja pesquisar e analisar na realidade”. (SERPA, 2006, p.12).

Dessa maneira, ao realizar o recorte espacial é necessário que este esteja em consonância com os fenômenos que se pretende pesquisar, sendo assim, o autor explica que, “recortar espaços de conceituação na realidade, em coerência com os fenômenos que se deseja estudar e analisar é questão central para operacionalização do trabalho de campo em Geografia” (SERPA, 2006, p.12.).

Além disso, o trabalho de campo é um meio de desfazer as imprecisões das análises das condições naturais e humanas relativas à Geografia física e à Geografia humana, não sobrepondo uma ou outra em específico, mas, considerando a totalidade sem se desprender das especificidades do espaço pesquisado mediante sua articulação. Como nos explica Serpa (2006), ao mencionar que.

“O trabalho de campo é instrumento chave para a superação dessas ambiguidades, não priorizando nem a análise dos chamados fatores naturais nem dos fatores humanos (ou “antrópicos”). O trabalho de campo deve se basear na totalidade do espaço, sem esquecer os arranjos específicos que tornam cada lugar, cidade, bairro ou região uma articulação particular de fatores físicos e humanos em um mundo

fragmentado, porém (cada vez mais) articulado”. (SERPA, 2006, p.07.).

Além disso, de acordo com Bovo, Töws e Rogal (2018), é a partir da aula de campo que os conhecimentos apreendidos em sala de aula são postos em prática, sendo estes dos discentes, como, também, os dos docentes, de maneira que, seja utilizado de variadas ferramentas e formas para que assim se possa atingir o objetivo proposto para aula.

Contudo, há também estudos que apontam para a diferenciação entre essas duas formas práticas do ensino, configurando as aulas de campo em outro formato. Como nos explicam Oliveira e Assis (2009), aula de campo não é sinônimo de trabalho de campo, no entanto, para que a aula de campo ocorra é necessário que haja a realização do trabalho de campo, pois, sem esta etapa torna-se impossível a existência da aula de campo.

Assim como na organização do trabalho de campo, é necessário e importante que a aula de campo seja construída a partir de um preparo prévio, estando ela associada aos conteúdos abordados no ambiente escolar, buscando o diálogo com o espaço vivido do discente. Para Oliveira e Assis (2009),

“a aula em campo é uma atividade extrassala/extraescola que envolve, concomitantemente, conteúdos escolares, científicos (ou não) e sociais com a mobilidade espacial; realidade social e seu complexo amalgamado material e imaterial de tradições/novidades”. (OLIVEIRA E ASSIS, 2009, p.198).

Segundo os autores mencionados, para que a aula de campo exista e alcance um potencial pedagógico positivo, é importante cumprir algumas etapas relevantes, como por exemplo, a avaliação do local ser visitado, o esboço do percurso a ser percorrido, a montagem de um banco fotográfico, a construção prévia de tabulações para análise e a documentação por entrevistas. Dessa forma, os autores explicam que é a partir dessa organização que existirá um preparo para o que será construído na aula de campo.

Nesse sentido, é importante levar em consideração a interação aluno/professor nesse processo de construção sobre o que deverá ser estudado, contribuindo com a introdução na escolha textual e na elaboração. Como nos apresenta Oliveira e Assis (2009, p. 198), “o trabalho de campo pode (deve) contar com a participação de alunos na elaboração, escolhas e leituras gerais da espacialidade a ser estudada”.

Dessa forma, se entende que a aula de campo assumiria o papel de conter, com uma determinada frequência, os objetivos propostos junto ao

trabalho de campo, sendo considerada uma possibilidade de prática de relação com discentes e docentes e também com a interação dos mesmos com o meio. Contudo é importante considerar que uma aula campo por conta de sua dinâmica de interação, muitas vezes pode ocultar os objetivos que determinam um trabalho de campo, principalmente, se considerarmos as imprevisibilidades que possam ocorrer.

Como explicam Oliveira e Assis (2009),

“a aula em campo, amiúde, reprime os objetivos traçados pelo trabalho de campo. Isso porque essa atividade consta com uma dinâmica entre alunos e professores, comunidade/sociedade e locais visitados que acabam por fazer dela uma espécie de dança imprevisível na interação desses agentes”. (OLIVEIRA E ASSIS, 2009, p.198).

Logo, a aula em campo se baliza na construção do ensino dos discentes de forma que, com a permissão da aproximação empírica seja possível que este compreenda questões já levantadas anteriormente em sala de aula a partir do uso imagético, por exemplo. Diante disso, o papel docente no esclarecimento sobre os questionamentos do aluno relativo ao mundo exterior se torna fundamental na desconstrução do senso comum já construído, ou até mesmo uma ideia não muito esclarecida por eles. Para Oliveira e Assis (2009),

“o papel do professor jamais poderá ser neutro ou ilimitadamente flexível nessa etapa de discussões sobre o pequenino ‘borrão’ construído pelos alunos. Estamos em um período de relações sociais bastantes valorizadas pela imagem, numa criação constante e fugidia de belezas e feiuras, de valorização e desvalorização de necessidades, retocadas pelo invólucro democrático (ou dromocrático) ao qual já nos referimos. E nessa esteira ideológica, não podemos corroborar, com um aluno qual ele fala que as avenidas centrais de nossas cidades grandes são belas, maiores que as ruas de nossas periferias, pois os centros financeiros ou turísticos têm edifícios, limpezas, imagens coloridas, vidros, turistas e grandes restaurantes”. (OLIVEIRA E ASSIS, 2009, p.198).

Ainda de acordo com os autores mencionados, “é necessário que o professor analise com cuidado, calma e respeito à opinião do coletivo discente”.

A quarta prática formativa é denominada como excursões pedagógicas ou excursão geográfica como é mencionada pelo autor, é muito empregada nas escolas e também adquire caráter relevante na formação discente. De maneira que, para Nhachungue e Rafael (2018), a excursão geográfica se organiza como uma maneira de ensino externo à sala de aula, e assim, como mencionado anteriormente na organização do trabalho de campo e da aula de campo, a

excursão geográfica também requer uma sequência de etapas para sua consolidação.

Ainda para os autores citados, a excursão geográfica deve considerar em sua organização, “as características da turma, a idade e o efetivo de estudantes que serão envolvidos”, ademais, “a excursão geográfica baseou-se em três etapas: a preparação, execução e conclusão”.

Para Cavalcanti e Viadana (2011, p. 04), a excursão geográfica didática é aquela atividade designada pelo investigador de geografia que se desloca a uma área onde se encontra o seu objeto de estudo. Ademais, as autoras explicam que a excursão se define pela, “compreensão e explicação das diferentes organizações espaciais, com a finalidade de realizar observações e levantamento de informações”.

Tendo em vista que para Compiani e Carneiro (1993), existem três formas metodológicas na qual as excursões pedagógicas podem ser conduzidas, a primeira é denominada como excursão dirigida, a segunda como excursão não dirigida e a terceira como as excursões semidirigidas. Assim, na perspectiva dos referidos autores,

“na excursão dirigida, o protagonista central é o professor: tudo se desenrola segundo as ideais deste e os alunos desempenham um papel orientado, no sentido de redescobrir paulatinamente os conceitos e fatos que o professor pretendia enfatizar desde o início. Seu contraponto é a atividade não dirigida, na qual os alunos são estimulados a uma investigação autônoma: são desconhecidos, a priori, os resultados que podem ser atingidos”. (COMPIANI E CARNEIRO, 1993, p.94).

Na excursão dirigida, o docente desempenha o papel principal de transmissor de informações, através de explicações acerca do que foi proposto durante o percurso e a temática desenvolvida, dessa forma, o discente participa como o ouvinte que recebe todas as informações dos conteúdos apresentados pelo professor. Oposto a esta ideia, na excursão não dirigida os discentes são estimulados à prática em campo, dessa forma, assumindo o papel de pesquisadores em busca de resultados a serem apresentados.

Há, ainda, a excursão considerada como semidirigida que se apresenta com a participação do docente oficialmente, no entanto, também pode haver a participação de guias educativos. Compiani e Carneiro (1993) nos mostram que

“Ao discutir o como fazer, na prática de campo, assinala três características básicas: as excursões dirigidas, onde temos o professor conferencista; as excursões semidirigidas, com o professor sócrático ou emprego de guias didáticos; as excursões autodirigidas

pelos alunos ou não dirigidas”. (COMPIANI E CARNEIRO, 1993, p.91).

À vista disso, observa-se uma série de propostas voltadas para esse tipo de atividade, desde os passeios/excursões organizados por docentes até os passeios/excursões organizados por empresas privadas voltadas à prática de ensino. Essa evidenciada de diferentes formas, incluindo o turismo pedagógico, que será abordado adiante.

Finalizando, uma prática pedagógica relativamente recente e que vem se apresentando junto ao ambiente escolar está relacionada ao turismo pedagógico. Uma vez que muitos autores já se referem a essa nova modalidade com o surgimento de diferentes discussões e pontos de vistas a seu respeito, cabe aqui analisarmos o que é turismo pedagógico e onde ele surgiu.

Primeiro temos que compreender o que é o turismo, pois, esta nova prática de ensino tem suas origens atreladas a essa atividade. De acordo com Ferreira e Oliveira (2015), o turismo se define por apresentar particularidades atreladas à associação de diferentes tipologias desenvolvidas de maneira que permita atender as peculiaridades de ofício para parte de grupos. Para Banducci e Barreto (2001, 2001, n.p), o turismo é definido como: “[...] movimento de pessoas, é um fenômeno que envolve, antes de mais nada, gente. É um ramo das ciências sociais e não das ciências econômicas, e transcende a esfera das meras relações da balança comercial”.

Na concepção de Lopes (2010, p.13), o turismo pode ser caracterizado como, “[...] um conjunto de diversas atividades econômicas, englobando diferentes tipos de equipamentos entre eles: os transportes, o alojamento, as agências de viagens, práticas de lazer, entre outras atividades”. Dessa forma que se percebe que a definição de Turismo pode ser compreendida de diferentes maneiras o que influência também nas suas apresentações práticas. Diante disso, na maioria das vezes atrelada às empresas privadas, esse tipo de atividade passou a se constituir como forma de ensino-aprendizado e de formação discente. No entanto, o que tangencia suas definições, como foi exposto anteriormente, ainda permanecem indefinidas, onde para alguns autores o turismo passa a ser relacionado à educação e outros procuram relacioná-lo ao lazer. Para Ribas (2002),

“[...] hoje a educação para o turismo deixou de ter apenas a função de formar mão-de-obra operacional para o setor, porque o turismo agora é visto como um fenômeno social, capaz de ser desenvolvido no ensino de crianças e jovens, contribuindo com a formação de consciências cidadãs e turísticas”. (RIBAS, 2002, p.14).

Desta maneira, entende-se por turismo pedagógico a prática que envolve o deslocamento de determinado grupo com o propósito voltado ao ensino-aprendizado e formação cidadã, como expõe Matos (2012, p. 02), “que chamamos turismo pedagógico na atualidade, no passado resumia-se a uma atividade cuja motivação era o aprendizado e formação integral do ser humano”.

Para o Ministério do Turismo (2010) por conta de englobar atividades de origem educativa e por conta de sua expansão o turismo pedagógico acaba assumindo diferentes designações. No Brasil, assumem denominações como “de Turismo Educacional, Turismo de Intercâmbio ou Turismo Educacional-Científico. São utilizados ainda os termos Turismo Universitário, Turismo Pedagógico, Turismo Científico, além de Turismo Estudantil – termo frequente em países como a Argentina e o Uruguai”.

Ainda de acordo com Matos (2012, p. 02), essa é uma prática oriunda dos séculos XVIII e XIX, que, “para os ingleses, sobretudo, era uma prática comum e cultural enviar seus parentes para escolas renomadas, já que indicava o fomento do poder e a manutenção de uma classe social majoritária em termos de elite social”. Corroboram Ferreira e Oliveira (2015), ao nos explicar que,

“as viagens de cunho educacional não são uma prática recente, as mesmas têm sua origem no século XVIII e ficaram conhecidas como Grand Tour, prática das classes sociais mais abastadas, principalmente de jovens aristocratas ingleses, que buscavam o aprimoramento dos estudos, informações e cultura, consolidando, assim, uma forma de obter aperfeiçoamento para a carreira profissional, além do desenvolvimento intelectual e busca por status”. FERREIRA E OLIVEIRA (2015 apud BRASIL, 2010b).

Diante disso, o turismo pedagógico passou a ser uma prática muito comum no ambiente escolar. Contudo, é preciso considerar a sua distinção com a excursão pedagógica, aquela que se desenvolve em um dia ou um período menor. No que se relaciona ao turismo pedagógico, este se configura como aquele que apresenta duração superior à 24h em seu processo. Assim, nos esclarece Ferreira e Oliveira (2015),

“O conceito de turismo pedagógico ainda suscita discussões para uma definição efetiva, porém, a fim de avançar com essa questão e adotar um significado, acreditamos que o mesmo abarque uma viagem com duração maior do que um dia, que, além de propiciar conhecimento formal e/ou não formal, agrega momentos de lazer e faz utilização de bens e serviços turísticos, o que, portanto, o difere de excursão pedagógica em relação ao tempo de execução, pois a excursão é realizada em um período que compreende menos de um dia (24 horas)”. (FERREIRA E OLIVEIRA, 2015, p. 07).

Atualmente, esta prática vem sendo reforçada no contexto escolar, no entanto, esta se apresenta de duas maneiras, a partir da educação formal e da educação informal ou não formal. Na educação formal os conteúdos são selecionados e vinculados ao currículo escolar, se constituindo como parte do planejamento da escola. No que se refere à educação informal se fundamenta naquela relacionada ao cultural e ao cotidiano. Como nos apresenta Gohn (2006) ao mencionar que,

“educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados: e a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas”. (GOHN, 2006, p.28)

Ainda na perspectiva de Ferreira e Oliveira (2015), uma particularidade voltada a essa atividade é relacionada por não ser atribuída de forma obrigatória ao currículo, de maneira que seus conteúdos escolares nem sempre são levados em consideração na hora de sua efetuação, sendo assim, tendo essa característica informal. Porquanto, quando relacionada ao currículo, o turismo pedagógico adquire características específicas que dialogam com o planejamento escolar. Logo, a relação entre possíveis atores do turismo pedagógico dialoga com os docentes interlocutores da escola. Como expõem Cordeiro e Machado (2012, p.05) sobre “o conhecimento no turismo, o professor é um agente importante na elaboração dos roteiros, uma vez que é ele que sabe o que o aluno estudou ou vai estudar”.

De maneira que para Matos (2012),

“[...] pertinente à proposição de integrar duas áreas de abrangência científica, como o turismo e a educação na medida em que estas desempenhem um papel fundamental na consolidação de uma educação de qualidade baseada nos princípios que regem a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas”. (MATOS, 2012, p. 04).

Ainda na percepção do autor, “é muito importante perceber a conexão entre estudo do meio turismo pedagógico como sinônimos das bases pedagógicas configuradoras do processo ensino–aprendizagem” (MATOS, 2012, p. 02). O ensino–aprendizado relacionado ao turismo pedagógico permite o desenvolvimento do discente de maneira que o permita perceber as transformações espaciais antes desenvolvidas em sala de aula de uma forma real. Assim, Cordeiro e Machado (2012) nos explicam que,

“turismo Pedagógico é uma forma de propor ao aluno uma participação ativa no processo de construção do conhecimento, pois oferece meios para que ele possa tornar-se um cidadão criativo, dinâmico e interessado em atuar, de forma efetiva, na comunidade, contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade mais consistente em todos os níveis”. (CORDEIRO E MACHADO, 2012, p.04).

Ademais, os autores mostram que “o turismo é uma forma de adquirir conhecimento, pois ele não é só uma forma de lazer, pois se for usado de forma objetiva possibilita ao aluno ou visitante uma forma de aprendizado, uma vez que amplia sua visão para uma nova leitura de mundo” (CORDEIRO E MACHADO, 2012, p.01).

A educação não formal não é apresentada no currículo escolar, no entanto, percebe-se a sua relação com o lazer e mesmo que de forma indireta com turismo pedagógico apresentando assim, mesmo que indiretamente participação no ensino. Diante disso, Costa (2008) entende que a educação e o lazer não necessariamente precisam estar distanciados.

“Por muito tempo as pessoas buscavam o crescimento por meio da educação e do trabalho, mas ignoravam, e ainda ignoram, o lazer como agente do processo de crescimento; e ainda separam, de forma clara, a educação do trabalho e do lazer; separam estes três fatores que deveriam ser entendidos em conjunto”. (COSTA, 2008, p.10).

Tendo em vista que quando relacionada ao ensino formal, o turismo pedagógico apresenta ainda uma construção em sua estrutura, no entanto, não se pode negligenciar que sua entrada no ensino tem sido cada vez mais presente, alcançando algumas contribuições. Se pensarmos nessa prática relacionada ao lazer, ainda assim, compreendemos que funções educativas se fazem presentes, pois, permitem o desenvolvimento social e perceptivo. Marcellino (1996) nos esclarece evidenciando que,

“tratando-se do lazer como veículo de educação, é necessário considerar suas potencialidades para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos. Tanto cumprindo objetivos consumatórios, como o relaxamento e o prazer propiciados pela prática ou pela contemplação, quanto objetivos instrumentais, no sentido de contribuir para compreensão da realidade, as atividades de lazer favorecem, a par do desenvolvimento social, pelo reconhecimento das responsabilidades sociais, a partir do aguçamento da sensibilidade pessoal, pelo incentivo ao auto-aperfeiçoamento, pelas oportunidades de contatos primários e desenvolvimento de sentimentos de solidariedade”. (MARCELLINO, 1996, p.50).

Para Costa (2008), “acredita-se que nada mais seria adequado do que considerar a importância do aproveitamento das ocupações de lazer como

instrumentos auxiliares da educação”. (COSTA, 2008, p.11). De acordo com referido autor,

“a educação para o lazer é um processo de aprendizado contínuo que incorpora o desenvolvimento de atitudes, valores, conhecimentos, aptidões e recursos de lazer. Os sistemas de ensino formal e informal ocupam uma posição central para implementação da educação para o lazer, incentivando e facilitando o envolvimento do indivíduo nesse processo”. (COSTA, 2008, p.10).

Ou seja, o turismo pedagógico se apresenta na educação de forma variada, verifica-se sua função formativa também de diferentes maneiras. As concepções atreladas à sua prática evidenciam que apesar dos cuidados que devem ser considerados com relação à sua introdução no ensino, o turismo pedagógico participa de forma positiva no desenvolvimento do discente.

Outra questão que se associa a essa forma de ensino, são as diferentes percepções sobre suas contribuições. Entende-se que, se atrelada ao currículo escolar e à relação dos atores envolvidos mediante seu planejamento, a probabilidade de resultados eficazes se tornam maiores, de mesma forma, não tendo a necessidade de descartar o ensino informal, quando esta prática não se mantém diretamente relacionado ao projeto curricular, mostrando-se de forma independente, este também pode ser considerado com um aliado ao ensino.

Cada vez mais presente no meio escolar, o turismo pedagógico se constitui em uma prática extrassala, onde sua contribuição no desenvolvimento e na formação discente aparece com uma alternativa nos planejamentos escolares, de forma que, as agências voltadas para esses fins de atividades têm se tornado cada vez mais numerosa.

Entre as similaridades encontradas nas atividades práticas apresentadas pode-se observar que existe o cuidado com o seu planejamento prévio para sua realização, ainda se constituem de atividades que permitem o desenvolvimento da relação teoria e prática e tem por objetivo de contribuir para a formação discente. Ainda, pode ser percebido que cada uma das metodologias apresenta suas especificidades. Como por exemplo, a aula de campo se constitui como uma atividade de aula extrassala por esta acontecer fora de sala aula, geralmente é encaminhada pelas falas do docente. Já o trabalho de campo permite que o aluno tenha o contato direto com a realidade estudada, principalmente, por permitir o manuseio de determinadas ferramentas de análises e coleta de materiais. As excursões pedagógicas apresentam como especificidade a possibilidade da participação de guias educativos ao longo do

trajeto. Por fim, o turismo pedagógico apresenta algumas particularidades como o período de realização, sendo este superior a 24 horas, ainda, sendo esta relacionada, também, ao lazer do discente. Ainda, consideramos a importância de oportunizar o desenvolvimento da prática de campo e da pesquisa, de maneira que, os discentes possam se apropriar do seu papel de aluno-pesquisador que está sendo desenvolvido no trabalho de campo.

Dessa maneira é importante lembrar que mesmo sendo uma prática voltada ao ensino, estas apresentam suas especificidades, sendo relevante considerar as formas corretas ao utilizá-la, para que assim cumpra o seu papel formativo. Diante disso, buscamos no tópico 2.2. compreender como trabalho de campo é inserido no ambiente escolar dentro da perspectiva docente.

3.2.

A importância do trabalho de campo a partir da perspectiva docente: uma análise do ensino prático na disciplina de geografia na educação básica atual

Esta seção traz a exibição de um panorama sobre como se apresenta o trabalho de campo no contexto atual do ensino de Geografia a partir da perspectiva docente.

Uma vez que o objetivo desta seção é a compreensão do uso do trabalho de campo no ensino da geografia como uma prática pedagógica no contexto atual da educação, buscamos, ainda, entender a perspectiva docente em relação à sua utilização nas aulas de geografia, de forma que o considere como uma prática possível de contribuição para formação discente mediante o ensino da disciplina de geografia.

Foi observada durante a pesquisa bibliográfica para a construção desse momento da pesquisa a disponibilidade de poucas discussões acerca do trabalho de campo na produção científica. Contudo, é importante aqui explicitar que atualmente já dispomos de pesquisas relevantes que relacionam o ensino da geografia e o trabalho de campo. Como nos mostra Suertegaray (2002, p.01), “a pesquisa de campo é um tema muito importante na Geografia, porém, com pequena discussão [...]”, porquanto, o que nos confere maiores dificuldades com a busca bibliográfica e de dados que sejam compatíveis para o levantamento nesse momento da pesquisa.

Haja vista essa insuficiência, principalmente em termos da disponibilidade de dados, foi imprescindível por parte da autora a construção de um meio de investigação ao qual pudesse abarcar as principais questões aqui apresentadas.

Diante disso, estruturamos as análises por meio de um levantamento eletrônico a partir da plataforma digital SurveyMonkey⁹, sendo este considerado como um dos principais software para a produção de questionários on-line. A escolha sobre a utilização da plataforma é atrelada à possibilidade de se obter um número considerável de participantes para que tenhamos um resultado satisfatório e mais preciso com a coleta dos dados.

As questões apresentadas no questionário (Anexo 01) buscaram esclarecer as concepções do trabalho de campo no ensino da geografia na educação básica no município do Rio de Janeiro, tomando-se como público alvo docentes da disciplina de geografia que são atuantes na rede pública e privada de ensino do município do Rio de Janeiro. Chamamos a atenção, contudo, para a participação de alguns professores que atuam concomitantemente em escolas localizadas fora do município do Rio de Janeiro.

Dentre a localização das escolas em que os docentes pesquisados lecionam, encontramos, ainda que em número reduzido, respostas referentes a municípios vizinhos, da Baixada Fluminense e de Niterói, e até mesmo de outros estados do Brasil. Compreendemos que tal condição não altera o resultado da pesquisa, e, por isso, optamos por manter as escolas localizadas fora da cidade do Rio de Janeiro, mas para efeitos da análise a ser apresentada adiante, consideraremos apenas as escolas localizadas dentro deste limite.

Embora nosso intuito seja o de combinar as análises qualitativas e quantitativas, nesta etapa da pesquisa nos limitamos apenas à produção e coleta dos dados quantitativos. De acordo com Fonseca (2006),

“[...] os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade [...]” (FONSECA, 2006, p.20).

Por alicerçarmos nosso questionário às condições de objetividade e representação da realidade a partir de uma amostragem populacional, optou-se por pelo uso da pesquisa quantitativa para representação do trabalho de campo no ensino atual.

Além disso, no que concerne à elaboração do questionário, foram considerados dois principais aspectos específicos: as informações dos docentes diante da sua atuação no espaço escolar e as percepções dos mesmos sobre o

⁹ Para maiores esclarecimento e dúvidas disponibilizamos para pesquisa o site da plataforma utilizada para a produção desse momento da pesquisa. <https://pt.surveymonkey.com/>

uso do trabalho de campo como uma possível prática para o ensino da disciplina da geografia. Diante disso, o questionário foi construído dispondo de 14 perguntas que concentram sua atenção para esses dois principais aspectos.

Por consequência, as informações reunidas mediante as perguntas elaboradas no questionário estão atreladas aos aspectos mencionados acima, além de outras informações referentes ao local de atuação e a faixa etária do docente, mas, também, o tempo de atuação do professor. Ainda, se são oriundos da rede pública ou privada do Rio de Janeiro, bem como as séries em que lecionam e a respectiva faixa etária dos alunos.

Em sequência buscamos compreender se o professor costuma utilizar o trabalho de campo em suas aulas de geografia, e caso não o utilize mencionar por quais os principais motivos. Segue-se ainda, buscando observar o número de vezes que o realiza e se acredita que o trabalho de campo pode contribuir para o aprendizado da geografia. Ademais, procuramos compreender como acontece a participação docente nesse processo e como o mesmo se insere na elaboração da prática, também, quais as principais dificuldades que se depara para a realização do trabalho de campo e onde costuma ir com os alunos para realização do trabalho de campo, e por fim, quais os tipos de atividades que costuma realizar.

A pesquisa foi respondida por um total de 67 professores e suas respostas analisadas conforme explicitado a seguir.

A fim de que os próximos passos sejam atribuídos exclusivamente à coleta das perguntas do questionário on-line apresentado e a respectiva análise dos seus resultados. Para isso, sua apresentação será construída a partir de recursos gráficos para a construção estatística desses dados e mapeamento correspondente à questão da localização.

Os resultados coletados são apresentados a partir da construção de gráficos, mapas e tabelas as quais dão destaque ao ponto de vista do docente de geografia que se encontra inserido no ambiente escolar da atualidade. Ainda esclarecemos que algumas das questões consideram a realidade de trabalho do docente em variadas escolas, localização e séries de ensino também variadas. Tendo assim, a necessidade de construir para as questões com mais de uma opção dentre as escolhas uma forma de análise específica, sendo assim, para essas questões, seus resultados são baseados na contagem individual das opções relativas à questão específica, sendo esta dividida pelo número total de participantes. Por esse fato em específico, pode-se encontrar ao longo das análises questões que apresentam um quantitativo superior aos 100%.

Diante dessa breve introdução, consideramos iniciar as análises mediante a disposição de localização desses docentes com relação as suas escolas de atuação, para isso construímos dois mapas distintos do Rio de Janeiro para melhor compreensão de sua localização.

O mapa 01 tem como objetivo representar os bairros nos quais os docentes lecionam atualmente. Foi utilizado como critério de análise para sua construção o número total de respostas por bairros para a construção do mapa. Podemos observar a ausência da participação de alguns bairros do município do Rio de Janeiro, isso ocorre por conta de não haver respostas que indiquem a participação da atuação docente nesses bairros de acordo com as respostas obtidas pelo questionário.

Dessa maneira, podemos verificar uma maior participação desses respondentes se concentrando nos bairros de Campo Grande e Bangu, bairros que são localizados na Zona Oeste do Rio de Janeiro, e também, no Centro. Contrastando com os bairros que obtiveram maior número de docentes atuantes, dispomos agora dos bairros que apresentaram a menor participação desses docentes, como, Benfica, Freguesia, Recreio dos Bandeirantes, Santa Cruz e Taquara, Pilares, Quintino Bocaiúva, Vista Alegre e Vila da Penha, Botafogo, Catete, Laranjeiras e Urca e o bairro do Galeão localizado na Ilha do Governador.

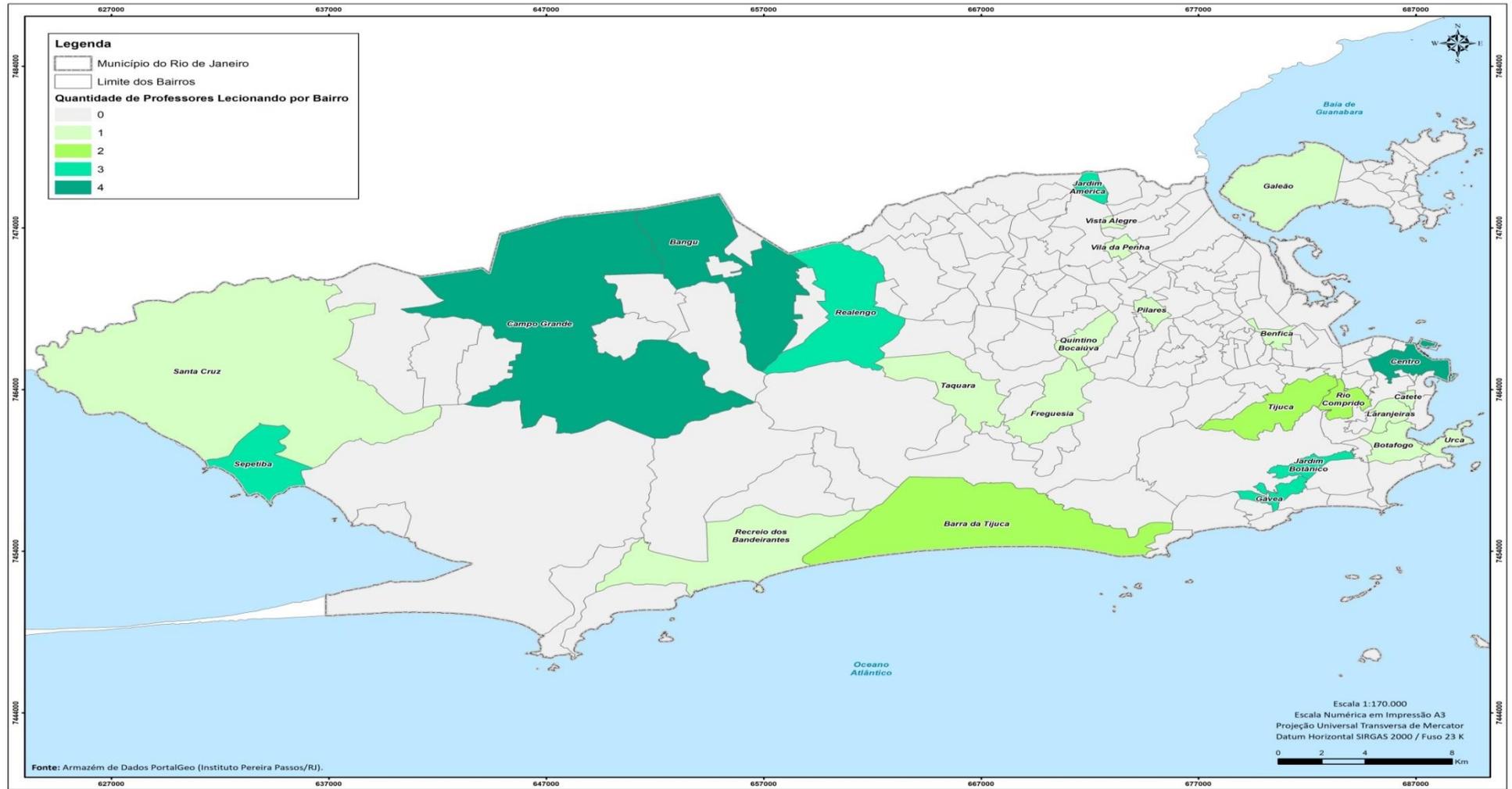
Por fim, os bairros que apresentam uma quantidade intermediária de duas a três respostas são os bairros de Jardim América, Realengo, Sepetiba, Gávea e Jardim Botânico (03 por resposta) e os bairros da Barra da Tijuca, Rio Comprido e Tijuca com duas para cada resposta. Diante disso, contempla-se um número representativo de docentes atuantes principalmente em bairros localizados na Zona Oeste do município do Rio de Janeiro.

Como mencionado anteriormente, apesar de ser uma pesquisa direcionada ao município do Rio de Janeiro, encontramos em nossa análise, ainda que em números reduzidos, professores referentes à municípios vizinhos, como da Baixada Fluminense, Niterói e até mesmo de outros estados do Brasil. A fim de que seja importante recordamos que tais participações não intervêm no processo de análise, logo, não descartaremos tais respondentes. No entanto, os docentes participantes de outros estados do Brasil serão mencionados na disposição do mapa.

Diante disso, o que nos confere para maior clareza da participação desses docentes que contribuíram com sua cooperação nessa pesquisa, optou-se por apresentar esses dados de forma descrita no corpo do texto, para não

serem excluídas por completo. Logo, os respondentes que se encontram fora do estado do Rio de Janeiro, são representados pelo o Estado do Maranhão, do Mato Grosso do Sul, do Quilombo do Curiaú - Macapá, do Rio Grande do Sul e por fim, do Estado de São Paulo, todos apresentam o quantitativo de um por resposta.

Mapa 01 - Bairros onde se localizam as escolas em que os docentes lecionam atualmente.



Fonte: Armazém de Dados PortalGeo, 2020.

Dessa forma, prosseguindo com o mapa 02, onde traz as disposições dos docentes mediante os municípios em que lecionam atualmente. Nesse caso observa-se que o município do Rio de Janeiro apresenta maior representatividade entre os municípios por ser o recorte principal dessa pesquisa, logo obteve um número total de (47) das respostas coletadas. No entanto, optamos por apresentar os demais municípios de docentes participantes da pesquisa. Portanto em seguida com o total de (8) respostas está o município de Nova Iguaçu, seguido por Duque de Caxias (6), Nilópolis e São João de Meriti (3), em contrapartida os municípios que apresentam menor quantidade por respostas são: Araruama, Belford Roxo, Itaguaí, Maricá, Mesquita, Niterói, Petrópolis, São Gonçalo, São Fidélis, Tanguá e Volta Redonda, com o total de 01 por resposta.

Observa-se por parte dos respondentes que a maioria dos docentes é pertencente às redes de ensino pública e privada do Rio de Janeiro.

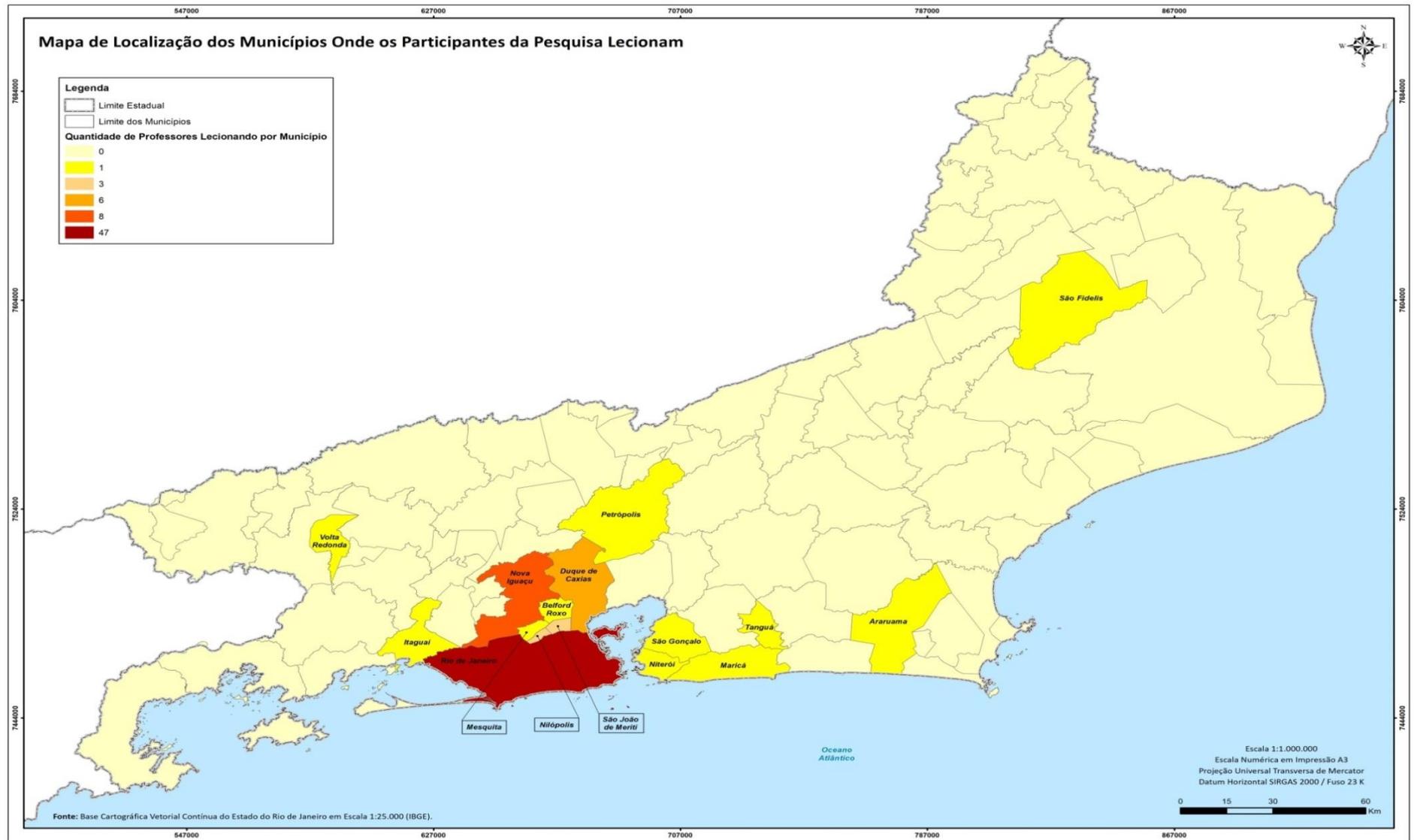
De igual forma ao mapa anterior, houve a ausência da participação de docentes que atuassem alguns municípios, por esse motivo alguns deles apresentam coloração diferenciada para o seu destaque.

A seguir, Para a exposição das próximas análises foi utilizado dois gráficos distintos, onde o primeiro dispõe do tempo de atuação no magistério desses docentes, sendo construído a partir das respostas relacionadas diretamente pela perspectiva da educação básica no Rio de Janeiro. Posteriormente, a imagem seguinte, procura representar essas informações a partir dos números percentuais para cada uma delas.

Logo a figura 02 representa o período em que estes docentes lecionam na educação básica. Nesse momento utilizamos como critério, cinco anos para o intervalo entre os anos trabalhados. Assim, podemos observar um número variado entre o tempo de atuação desses docentes, com respondentes de períodos mais curtos e respondentes com um período mais longo.

Os números representados no eixo do gráfico de (0 – 25) são referentes ao critério de intervalos utilizados para contagem dos anos em que os docentes atuam, em seguida dispomos dos anos de trabalhados na descrição inferior do gráfico e as quantidades de respostas para cada uma das opções sugeridas, estas localizadas centralizadas nas barras de análises, respectivamente, onde totalizamos o total 67 de participantes.

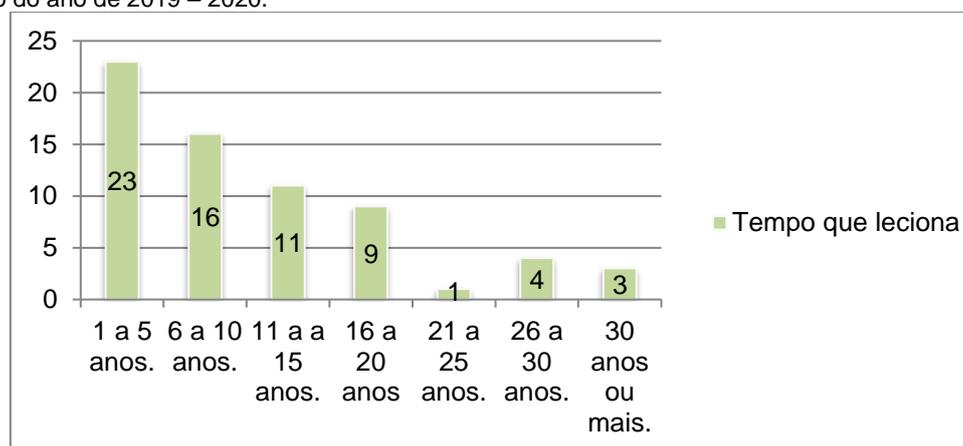
Mapa 02 – Municípios onde se localizam as escolas em que os docentes lecionam atualmente.



Fonte: Base cartográfica Vetorial Contínua do Estado do Rio de Janeiro, 2020.

Constatamos uma maior representatividade dos docentes com o período de atuação de 1 a 5 anos, onde totalizaram os 23 das respostas coletadas. Em menor participação estão os docentes de 21 a 25 anos de atuação com totalizando apenas 01 das respostas.

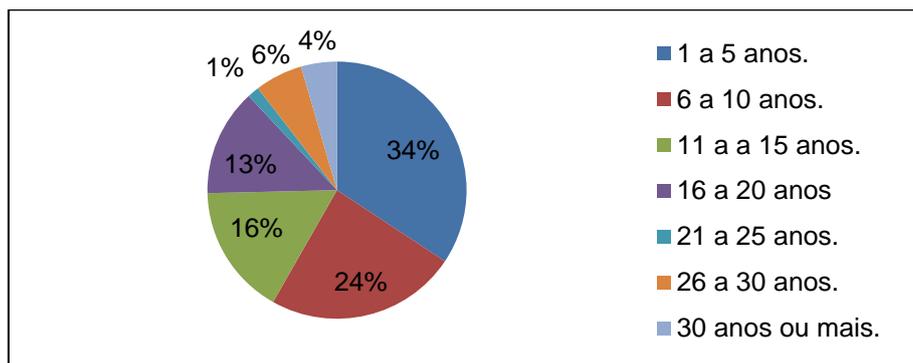
Figura 02. Período em que os docentes lecionam na escola básica do município do Rio de Janeiro do ano de 2019 – 2020.



Fonte: Organizado pela autora, 2020.

Ainda na figura 03, apresentamos a partir das respostas coletadas o percentual do período em que este docente leciona. Optamos por disponibilizar os dados em porcentagem separados do primeiro gráfico por uma questão de organização com a intenção de facilitar sua leitura.

Figura 03. Representativo do período em que o docente leciona.

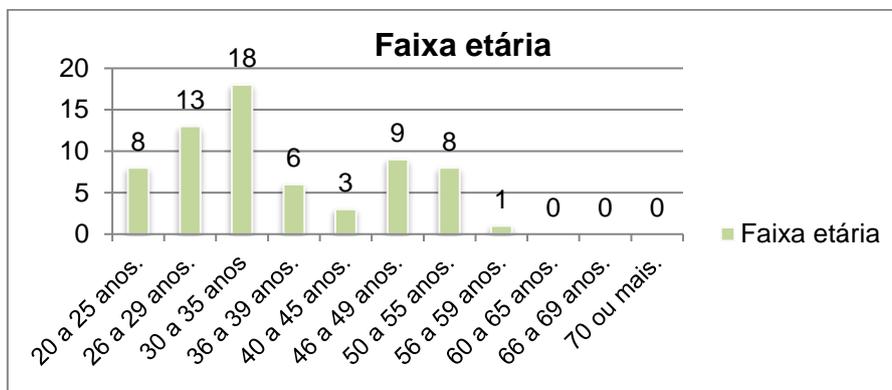


Fonte: Organizado pela autora, 2020.

Sendo assim, as porcentagens correspondem ao número de docentes e o período em que ensina. De acordo com o coletado, com maior representatividade, 34% das respostas os docentes com 1 a 5 anos de atuação e os que apresentam 1% na participação se referem ao grupo de docentes entre 21 a 25 anos de atuação no ensino. É possível observar a tendência de uma

maior participação dos professores com o período de atuação mais recente na área do ensino.

Figura 04. Faixa etária dos docentes respondentes do questionário.



Fonte: Organizado pela autora, 2020.

A Figura 5 apresenta o percentual da faixa etária dos professores. Sendo assim, os que apresentam idade de 60 a 69 anos, 66 a 69 anos e 70 anos ou mais, corresponde 0% na participação. Com maior aparição nas respostas estão os professores com faixa etária de 30 a 35 anos totalizando 27% dos docentes. E ainda em número mais mediano os professores com idade de 26 a 29 anos com 19% na participação.

Figura 05. Percentual de acordo com a faixa etária dos docentes respondentes do questionário.

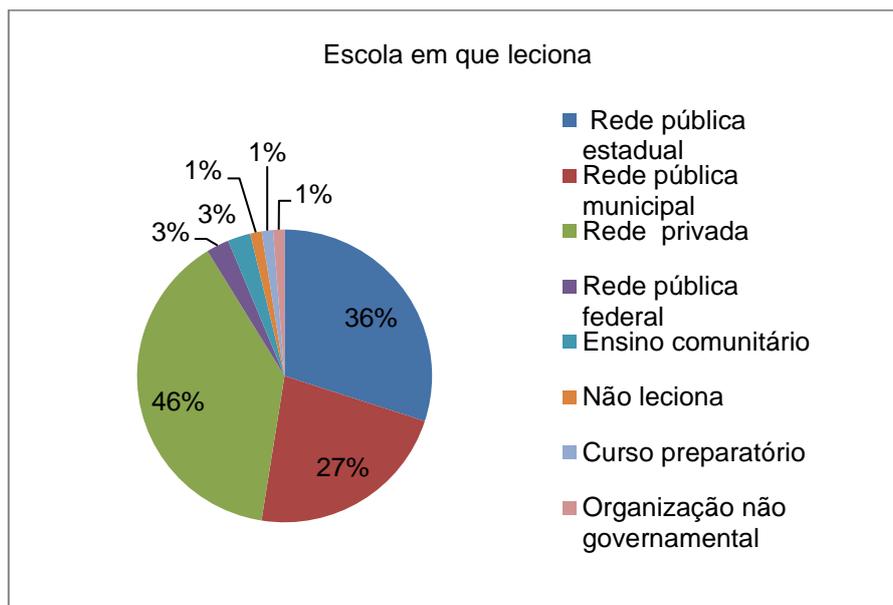


Fonte: Organizado pela autora, 2020.

Nesse sentido, é possível observar a participação de professores mais jovens, podendo ser representados como aqueles com formação acadêmica mais atualizada na perspectiva do ensino da geografia o que pode refletir em como é desenvolvida a formação do discente.

Buscando por compreender o público participante dessa pesquisa, procuramos ainda por informações que sejam representativas à realidade escolar, dessa maneira, baseamos as próximas questões de acordo com o ambiente escolar e o público atendido por esses docentes no momento atual. Diante disso, a figura 6 apresenta onde estes docentes se concentram com relação à rede de ensino.

Figura 06. Rede de ensino na qual este docente atua



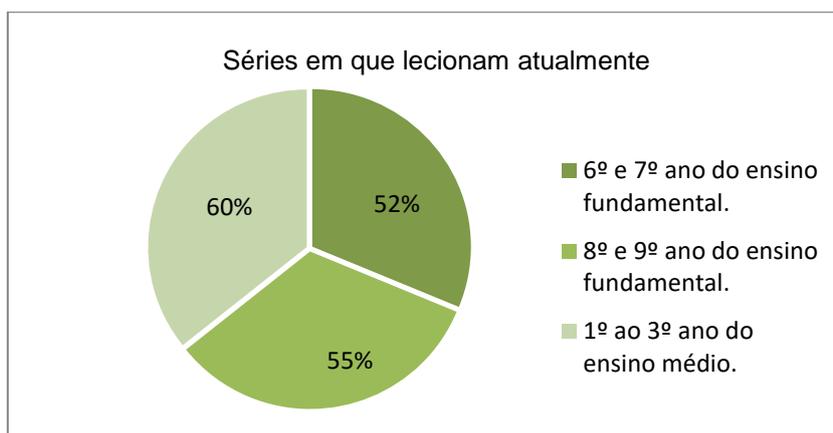
Fonte: Organizado pela autora, 2020.

De acordo com os respondentes 46% das participações mencionam atuar na rede privada de ensino, sendo este o maior percentual entre as respostas. É seguido pelos docentes que lecionam nas escolas da rede pública estadual com 36% dos respondentes e os docentes que lecionam no ensino da rede pública municipal totalizam 27%. Esta informação pode ser expressiva se considerarmos a estrutura da rede privada de ensino em contraponto às demais apresentadas. Sendo, também, relevante para as demais respostas coletadas, se considerarmos a perspectiva dos docentes da rede de ensino privada que se apresenta em maior número.

A figura 7 traz um representativo das séries nas quais esses docentes lecionam atualmente. Procuramos nesse momento analisar o percentual por série de ensino. Sendo assim, observa-se que as séries do 1º ao 3º ano do ensino médio, apresentam um total de 60% das respostas obtidas pelos respondentes. Esse percentual pode ser refletido pela participação de professores oriundos das redes de ensino privada, da rede de ensino estadual, da rede ensino federal, e ainda, das redes de ensino de cursos preparatórios,

das organizações não governamentais e do ensino comunitário. Que somados se tornam mais relevantes. Sendo assim, seguidos daqueles do ensino fundamental II, no qual apresentou percentual igual a 55% para as séries do 8º e 9º ano, e as séries de 6º e 7º ano com o percentual de 52%. Representando uma participação mediana para essa categoria de ensino.

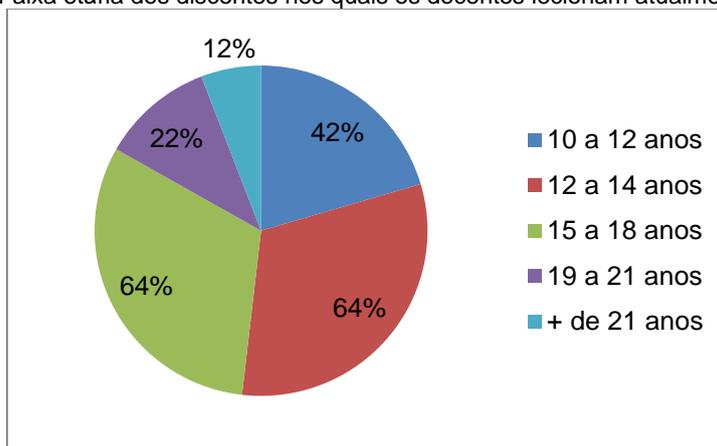
Figura 07. Séries em que os docentes lecionam atualmente.



Fonte: Organizado pela autora, 2020.

Para compreendermos o público de ensino mencionado, buscamos na figura 8 explorar qual é a faixa etária dos discentes das séries apresentadas anteriormente.

Figura 08. Faixa etária dos discentes nos quais os docentes lecionam atualmente.

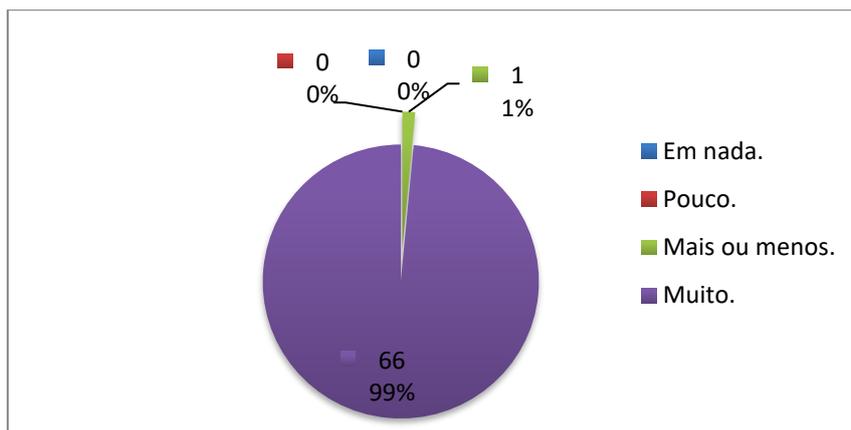


Fonte: Organizado pela autora, 2020.

Diante disso, 64% dos respondentes mencionaram trabalhar com o público de faixa etária entre 12 a 14 anos e entre 15 a 18 anos, representando o quantitativo mais expressivo. Corroborando com o percentual de séries que os docentes lecionam como apresentado na figura 7.

Após o estudo do perfil de atuação dos docentes e do seu principal público alvo, buscamos entender a perspectiva desses professores com relação ao uso da metodologia do trabalho para o ensino da geografia. Dessa forma a figura 9 apresenta um panorama sobre o ponto de vista do professor com relação a contribuição do trabalho de campo na formação discente.

Figura 09. Perspectiva docente em relação ao uso do trabalho de campo e sua contribuição para formação.



Fonte: Organizado pela autora, 2020.

A figura 9 demonstra que a maior parte dos respondentes quando questionados sobre a importância do trabalho de campo, 99% acredita que a metodologia do trabalho de campo contribui para a formação do aluno. O que totaliza 66 dos docentes participantes nessa pesquisa. Representando de forma elevada a perspectiva docente sobre a importância do estudo da geografia a partir do ensino prático pelo trabalho de campo. Corroborando com o ponto de vista de Pereira e Souza (2007) em sua pesquisa, onde menciona a opinião dos professores com relação à importância do trabalho de campo. Onde é reconhecido como um meio significativo para o ensino da geografia.

E ainda, para Otaviano e Rodrigues (2001), o trabalho de campo se apresenta como uma metodologia didática de grande importância, sendo uma das técnicas de ensino mais acessíveis e eficientes para o processo de ensino-aprendizado.

Sendo observada a importância do trabalho de campo no ensino da geografia, a figura 10 apresenta como acontece a relação entre o docente e a utilização dessa prática de ensino, sendo assim, considerado seu cotidiano escolar.

Figura 10. Perspectiva docente em relação à realização do trabalho de campo.

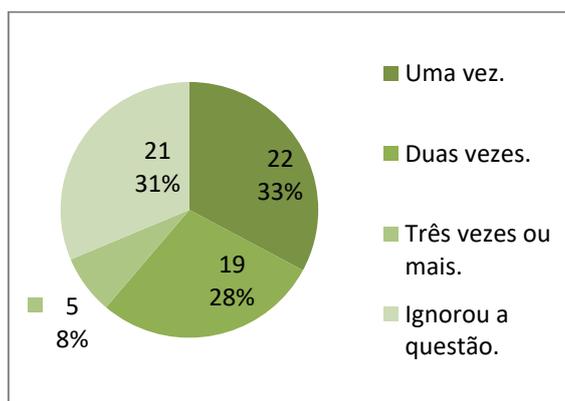


Fonte: Organizado pela autora, 2020.

Apesar do trabalho de campo ser considerado muito importante na formação discente segundo os docentes, existe uma aproximação entre as porcentagens de sua utilização. Pode ser observado que 52% dos docentes apontam que utilizam o trabalho de campo na realização de suas aulas, em contrapartida 48% dos professores dizem não utilizar o trabalho de campo como uma prática para o ensino apesar de considera-lo importante na formação.

A figura 11 abarca a realidade dos docentes que utiliza o trabalho de campo para o ensino. Nesse momento foi questionado sobre a quantidade de vezes na qual é utilizado ao ano.

Figura 11. Quantidade vezes na qual o docente faz uso do trabalho de campo nas suas aulas de geografia



Fonte: Organizado pela autora, 2020.

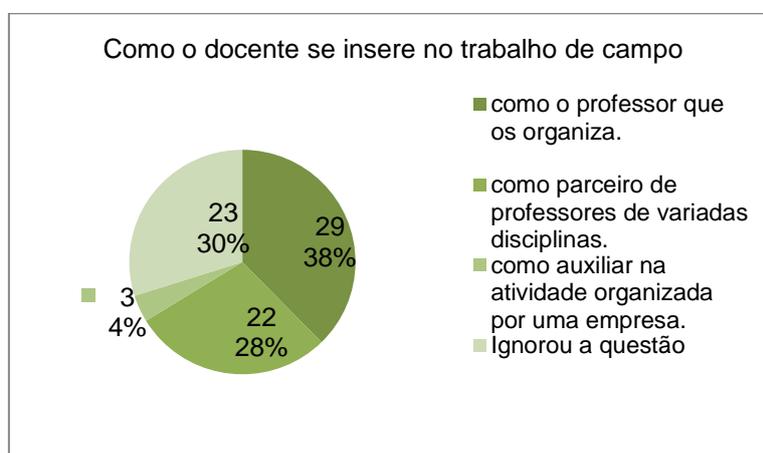
Os docentes quando indagados sobre as vezes que utilizam o trabalho de campo em suas aulas apontaram que utilizam a prática apenas uma vez durante o ano, o que representa 33% das respostas. Já 31% dos respondentes

preferiram não responder ignorando a pergunta. Número de respostas, em seguida, os docentes. Apesar do número de docentes que não respondeu à pergunta da figura 11, pode ser observado que o trabalho de campo ainda se mantém inserido como uma prática presente no desenvolvimento do ensino.

A seguir as perguntas apresentadas foram construídas permitindo que os respondentes escolhessem mais de uma das respostas apresentadas.

Dessa forma pensando o papel do professor no desenvolvimento dessa prática de ensino, a figura 12 traz a forma em que esse docente se apresenta na realização do trabalho de campo.

Figura 12. Posição em que o docente se encontra na realização do trabalho de campo nas aulas de geografia



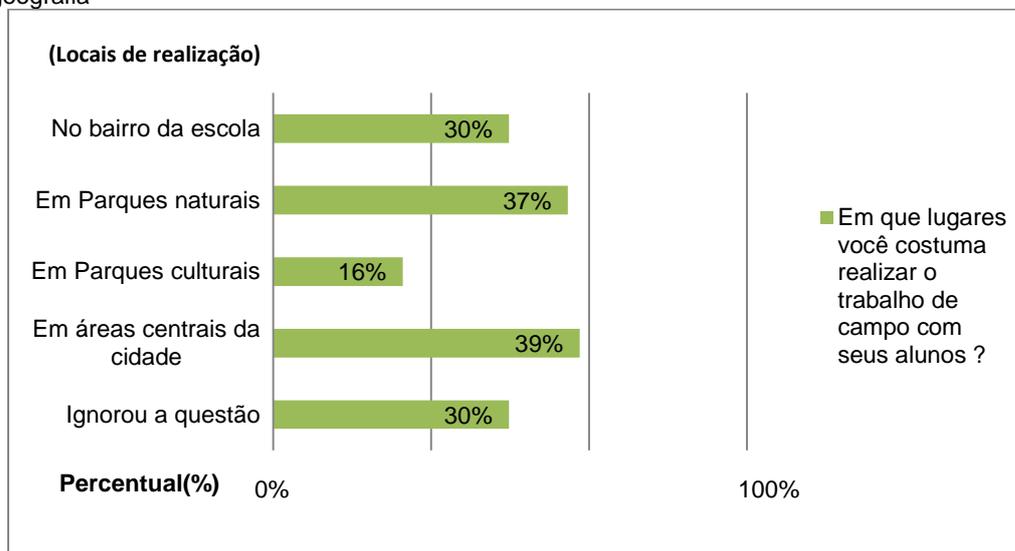
Fonte: Organizado pela autora, 2020.

Dos docentes participantes 30% preferiram não responder à pergunta. Contudo, ainda em maior número, 38% dos professores questionados dizem que se apresentam como o professor que organiza o trabalho de campo, ainda, 28% se apresenta como parceiro de professores de disciplinas variadas. Nesse sentido na perspectiva de Tomita (2001) sobre a posição do professor quanto à realização do trabalho de campo, este deve se apresentar como um mediador incentivado o interesse do aluno, de maneira compreendam a importância da relação do trabalho de campo na construção do conhecimento.

Ainda, a autora referida explica que é função do professor o planejamento de como será o trabalho de campo, o lugar que acontecerá, os objetivos propostos, o conteúdo a ser trabalhado, ainda, qual a forma de avaliação, tudo deve ser organizado pelo docente. Dessa forma pode-se observar que o professor se insere na maioria das vezes como o organizador de toda aula de campo, o que revela a participação solo desses professores ao realizarem os trabalhos de campo.

Observado a posição em que esses professores se encontram, buscamos compreender os lugares escolhidos para o desenvolvimento da atividade. Dessa forma a figura 13 traz os principais lugares onde os docentes costumam realizar o trabalho de campo.

Figura 13. Lugares em que o docente costuma realizar o trabalho de campo nas aulas de geografia



Fonte: Organizado pela autora, 2020.

A maior parte dos docentes procura desenvolver sua aula prática nas áreas centrais da cidade, somando 39% das respostas. A segunda escolha são os parques naturais com 37% das escolhas dos respondentes. A escolha das áreas centrais chama a atenção por serem consideradas locais que apresentam grandes dificuldades pelo seu contexto. Representando um cuidado maior pelo docente na hora da escolha do local. Isso reafirma a ideia de Azambuja (2001), quando explica que é importante que o professor considere os locais que possuam maiores possibilidades de estudo e que dialoguem com o conteúdo estudado pelos alunos. Não optando por aqueles locais que seriam mais fáceis ou menos trabalhosos.

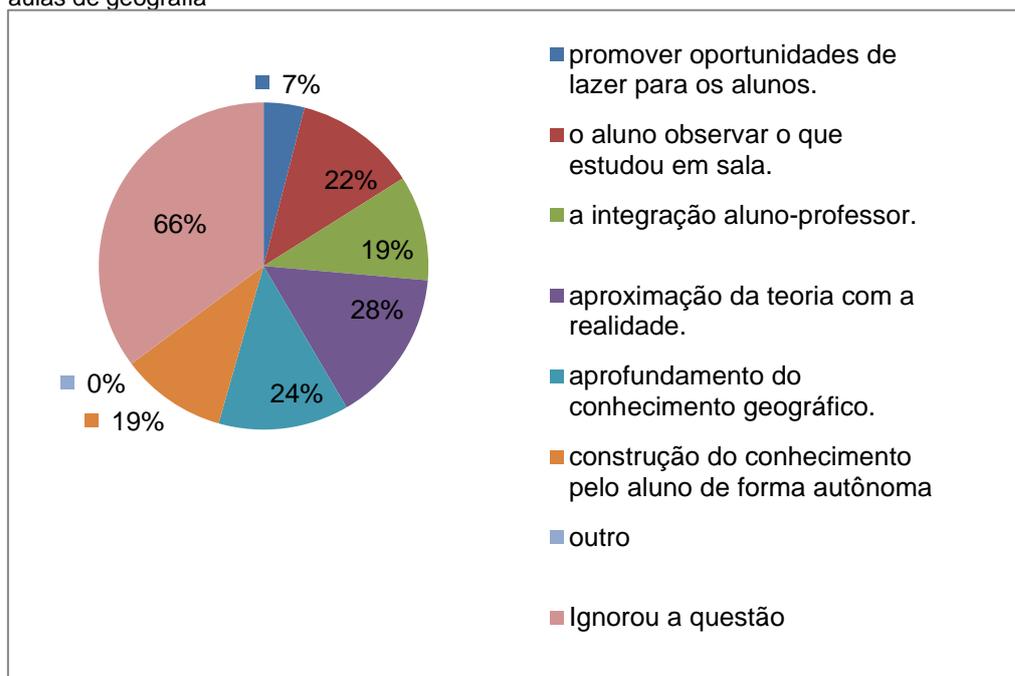
Ainda 30% dos professores compreendem que é importante trabalhar no bairro em que o aluno estuda. Corroborando com a ideia de Pereira e Sousa (2007) quando explicam que,

“o próprio espaço onde o aluno vive, ou seja, seu bairro, sua cidade, representa um recorte interessantíssimo para análise em um trabalho de campo. O aluno tendo a possibilidade de observar a paisagem urbana identificando suas transformações, sua dinâmica, e se perceber como parte e também produtor deste espaço, contribuirá assim para sua formação enquanto cidadão”. (PEREIRA E SOUSA, 2007, p.03).

Além disso, a figura 14 nos mostra sobre a importância do trabalho de campo na formação. De forma que 28% dos docentes questionados entendem que o trabalho de campo contribui por aproximar a teoria com a prática. Como, também é apresentada do por Tomita (2001), ao explicar que durante o processo de aprendizagem o aluno agrega a sua visão de mundo na qual é associada a uma leitura mais crítica da realidade, estabelecendo uma relação entre a teoria e a prática.

Outra contribuição citada pelos professores é a contribuição do trabalho de campo para o aprofundamento do conhecimento geográfico, aparecendo com 24% das respostas. Mostrando que quando questionados os docentes participantes compreendem sobre a importância da relação do trabalho de campo na construção do ensino da geografia para formação.

Figura 14. Perspectiva docente sobre a importância da contribuição do trabalho de campo nas aulas de geografia



Fonte: Organizado pela autora, 2020.

Para melhor compreensão sobre as atividades que são realizadas no processo da prática do trabalho de campo, construímos um quadro com todas as opções dispostas no questionário como escolha. Dessa forma, o quadro apresenta as opções escolhidas por cada um dos docentes, o número total por escolha de cada uma das respostas e por fim o total em porcentagem obtida por

cada uma delas. É importante recordarmos que os respondentes participantes puderam escolher mais de uma das opções.

Quadro 03. Atividades efetuadas com maior frequência no processo da atividade prática do trabalho de campo

Atividades efetuadas no trabalho de campo	Número total por respostas	Percentual por respostas (%)
Reconhecimento, em sala de aula, do local a ser visitado.	26	39%
Em sala de aula, apresentação de orientações gerais para o deslocamento e permanência no campo.	33	49%
Em sala de aula, proposição de tarefas para alunos e/ou grupos de alunos realizarem durante o campo.	19	28%
Durante o campo, anotação das explicações do professor e de outros responsáveis.	24	36%
Durante o campo, registros fotográficos, filmagem, entrevistas, anotações em geral etc., pelos alunos e/ou grupos de alunos.	32	48%
Em sala, produção de relatório de campo entregue ao professor.	21	31%
Em sala de aula, análise e organização do material reunido no campo.	18	27%
Na escola, socialização dos resultados do trabalho.	14	21%
Ignorou a questão	14	31%

Fonte: Organizado pela autora, 2020.

Diante disso, é possível observar três momentos distintos para a construção de atividades realizadas durante o trabalho de campo. Estas são relacionadas ao momento do “pré-campo” que é ligado ao planejamento inicial, como o reconhecimento, em sala de aula, do local a ser visitado, a apresentação de orientações gerais para o deslocamento e permanência no campo,

proposição de tarefas para os discentes realizarem durante o campo. O segundo momento está relacionado ao desenvolvimento do próprio trabalho de campo, onde os docentes mencionam atividades, como: anotação das explicações do professor e de outros responsáveis e as atividades com registros fotográficos, filmagem, entrevistas, anotações em geral por parte dos alunos. Por fim, o terceiro momento está relacionado às atividades que serão desenvolvidas no “pós-campo”, quando esses discentes já retornaram à sala de aula. Os docentes questionados apresentam como principais atividades que são desenvolvidas depois do trabalho de campo, já em sala de aula, a construção de relatório sobre o que foi estudado durante o campo, sendo este entregue ao professor, a análise e a organização do material reunido durante o trabalho campo, e também a socialização dos resultados do trabalho.

Dessa forma, corroborando com a perspectiva de Pereira e Sousa (2007) onde mostra que os professores se utilizam de atividades como a apresentação oral do tema estudado, atividade em forma de avaliação escrita, a criação de relatório, ainda, resumos e trabalhos em grupo. Bem como, materiais para anotações como cadernos, máquinas fotográficas e mapas.

O quadro 04 apresenta as principais dificuldades que esses professores encontram para a realização do trabalho de campo.

Quadro 04 - Dificuldades enfrentadas para a realização de trabalhos de campo de acordo com a opinião dos docentes.

Tipos de dificuldade apresentadas no questionário	Número total por respostas	Percentual por respostas (%)
Dúvidas quanto à efetividade do trabalho de campo na aprendizagem.	00	0%
Existência de um planejamento escolar rígido.	10	15%
Carência de recursos financeiros.	22	33%
Dificuldades para o deslocamento dos alunos.	29	43%
Resistência dos responsáveis pelos alunos.	05	7%
Ignorou a questão.	25	37%
Outro (especifique).	07	10%

Fonte: Organizado pela autora, 2020.

As principais dificuldades para a realização de um trabalho de campo apontada pelos docentes são: as dificuldades para o deslocamento dos alunos até o local em que ocorrerá o trabalho de campo, a resistência dos responsáveis para a liberação dos alunos, a carência financeira, tendo em vista, que muitos dos alunos são oriundos da rede pública de ensino e a existência de um planejamento escolar rígido das escolas, o que segundo os docentes apresentaria maior dificuldade para o seu acontecimento.

Desse modo, o questionário buscou apresentar de forma mais abrangente a partir da construção de questões muito vivenciadas no dia a dia por docentes a respeito da relação professor/ensino prático. Neste contexto, observamos por meio das informações apresentadas pelos docentes, que mesmo existindo diferentes dificuldades para a realização de um trabalho de campo, este ainda se insere no meio educacional como uma metodologia de ensino relevante.

Pode ser observado ao longo das análises que o trabalho de campo é considerado como uma metodologia de grande importância na formação discente, ainda, é apresentado como uma importante forma para a construção do saber geográfico por permitir o diálogo entre a teoria e a prática. Percebe-se que a maior parte dos docentes participantes adota o trabalho de campo para com seu planejamento anual de aula. Dessa forma, acredita-se que o trabalho de campo, além de colaborar para a construção da socialização dos indivíduos participantes, pode contribuir na sua formação cidadã.

4

O Trabalho de campo na construção do pensamento espacial: uma perspectiva entre a associação do pensar espacialmente e o raciocínio geográfico atrelado ao ensino da Geografia.

Neste último capítulo dedicamos nossas leituras e esforços na busca pela compreensão do pensamento espacial como uma possível forma de se pensar o ensino da Geografia.

Para isso, subdividimos este capítulo em subtópicos para melhor entendimento de nossa proposta. O subtópico apresenta de forma mais objetiva a abordagem de cada subtópico deste capítulo. O subtópico 3.1 tem por objetivo apresentar a discussão que embasa o conceito do Pensamento Espacial, conhecido mundialmente como *Spatial Thinking*, procurando identificar os

principais elementos que o caracterizam. Em seguida, no subtópico 3.1.1., buscou-se compreender como o pensamento espacial pode ser relacionado com a educação geográfica. Seguindo do subtópico 3.2 onde apresentamos uma análise acerca da possibilidade de relação entre o pensamento espacial e o trabalho de campo, buscando compreendê-la a partir da perspectiva docente. O subtópico 3.2.1 apresenta uma breve construção metodológica a partir da associação do trabalho de campo com o pensamento espacial de forma a possibilitar ao aluno o desenvolvimento do pensar espacialmente. Posteriormente o subtópico 3.3. apresenta uma proposta metodológica em forma de um jogo educativo ancorado nos princípios do pensamento espacial e da geografia, sendo desenvolvido ao longo do percurso do trabalho de campo. Por fim, o 3.4., traz uma apresentação estrutural e prática do jogo e o subtópico 3.4.1., demonstra de forma hipotética uma atividade prática com o jogo durante o trabalho de campo.

Como referências para o debate sobre o pensamento espacial, recorremos a Duarte (2016) e Castellar e Juliasz (2017) e o National Research Council (2006), *Learning to Think Spatially*; Golledge (2002; 2008).

Entendemos que a investigação aqui proposta foi construída com o objetivo de colaborar com a educação geográfica e o ensino da geografia. Dessa maneira, explicamos que não nos propusemos a sanar todas as questões atreladas ao conceito do pensamento espacial.

Sendo assim, é de fundamental importância entender que o objetivo dessa pesquisa não é negar os conceitos e fundamentos da ciência geográfica já alicerçados, tão pouco, negar os esforços de diversos pesquisadores acerca da educação geográfica em suas buscas na sua construção, mas, sim, contribuir e agregar à educação geográfica formas de poder pensá-la e ensiná-la.

4.1

Spatial Thinking: Uma breve análise acerca do pensamento Espacial

Esse momento da pesquisa se volta ao entendimento sobre os fundamentos do pensamento espacial. O pensamento espacial se constitui a partir da relação entre: os conceitos espaciais, as formas de representações e os processos de raciocínio. Como explica Duarte (2017, canal do LRDG UNICAMP no youtube.), em uma palestra apresentada no “XIII Encontro Nacional de

Prática de Ensino em Geografia – ENPEG”, tendo como tema, “A Cartografia Escolar e o Pensamento (Geo)Espacial”.

“Portanto, deixando claro, que a gente está falando de algo que é... são três elementos que atuam articuladamente, você só tem pensamento espacial, se esses três fatores estão inter-relacionados, não há pensamento espacial com um desses elementos acontecendo independente um dos outros”. (DUARTE, 2017, youtube.)

De acordo com Golledge (2002, tradução nossa.), na geografia, o conhecimento sobre o espaço é representado pelo acúmulo de fatos a respeito da combinação espacial e o convívio que compreendem as relação homem e natureza, e ainda, o reconhecimento de conceitos considerados fundamentais. Essa seria a base do conhecimento geográfico. Já o conhecimento do espaço, para o autor, se constitui a partir do reconhecimento e da elaboração entre as relações primitivas da geografia, como por exemplo, identidade, localização, magnitude e espaço-tempo. Além de conceitos mais avançados que derivam destes, como por exemplo, arranjo, organização, distribuição, padrão, forma, hierarquia, distância, direção, orientação, regionalização, categorização, quadro de referência, área geográfica.

Para Golledge (2002, p. 01, tradução nossa.), o final do século XX é marcado por uma considerável mudança na natureza do conhecimento geográfico. Sendo historicamente em sua disciplina declarado como o conhecimento que se concentrou nas contribuições da representação dos fatos físicos e da existência humana. Apresenta mudanças significativas em suas atividades a partir das demandas cognitivas, “como a compreensão de “por que” e “como”, além de “o que” e “onde””, antes dominadas pelas atividades de inventário para a construção do conhecimento.

Ainda segundo o autor mencionado,

“O acúmulo de conhecimento geográfico, conseqüentemente, mudou de reconhecimento de item, rotulagem de lugar, inventário ou gazetaria de lugar para correspondência de recursos e distribuição em configurações reais ou de imagem, manipulação de itens, e transformação de itens (por exemplo, usando raciocínio lógico, inferência dedutiva e indutiva, análise de formas complexas e representação multimodal)”. (GOLLEDGE, 2002, p. 01. Tradução nossa.)

Nesse sentindo, a busca da compreensão entre homem–natureza na geografia tem sido contínua durante a história. Tendo em vista que, nesse período a “natureza” era constantemente relacionada ao espaço natural físico, ou seja, o mundo concreto. Posteriormente, esse ambiente termina assumindo

novas particularidades. Como mostra Golledge (2002, tradução nossa.), ao explicar que.

“Inicialmente, o termo foi expandido para incluir o ambiente "construído" (ou seja, as adições tangíveis que a humanidade fez ao mundo físico). Então, na última parte do século, o termo "ambiente" foi expandido para incluir o ambiente comportamental (o ambiente das interações e movimentos humanos), o ambiente sociocultural (ou seja, as estruturas ocultas de costumes, crenças e valores que restringem as relações humanas), o ambiente político (isto é, as fronteiras definidas pelo homem, as estruturas legais e as estruturas organizacionais nas quais a ação humana ocorre) e o ambiente cognitivo (isto é, a representação interna do mundo em nossas memórias)". (GOLLEDGE, 2002, p. 02. Tradução nossa.).

Dessa forma, o autor nos mostra a existências de diferentes campos (chamados pelo autor de ambientes), onde pode ser construído o conhecimento geográfico. Dessa maneira, se observa que a geografia pode ser construída e estudada a partir do ambiente "construído", ambiente sociocultural, do ambiente político, do ambiente comportamental e do ambiente cognitivo. Sendo estes espaços considerados como um possível caminho para a contribuição da construção para o conhecimento da relação entre homem–natureza. O pensamento espacial é um conceito que se apresenta em diferentes campos, como no campo cognitivo e no campo físico construído.

Sendo assim, o pensamento espacial compõe um estudo elaborado por diferentes pesquisadores de áreas também distintas, como por exemplo, a Psicologia, a Matemática, a Dança, a Geografia, entre diversas outras, o que atribui a este conceito um caráter interdisciplinar. Ainda, o conceito é pesquisado e construído a partir da elaboração de um documento do Conselho Nacional de Pesquisas dos Estados Unidos elaborado no ano de 2006, intitulado como “aprendendo a pensar espacialmente”. E ainda apresenta como colaboradores a *Divisão de Estudos da Terra e da Vida*, o *Conselho de Ciências da Terra e Recursos* e o *Comitê de Apoio ao Pensamento Espacial: a incorporação da ciência da informação Geográfica no Currículo K-12*¹⁰ e o *Comitê de Ciências Geográficas*¹¹.

Segundo Duarte (2016),

“O pensamento espacial constitui um campo de estudos interdisciplinares que transita entre as áreas de interesse de diversas

¹⁰ Referência à designação sobre a educação primária e secundária adotadas em alguns países como os Estados Unidos da América e algumas regiões do Canadá e da Austrália.

¹¹ Referências retiradas do próprio documento do Conselho Nacional de pesquisas dos Estados Unidos da América, para maiores esclarecimentos, segue o link de acesso ao respectivo documento. <https://www.nap.edu/catalog/11019/learning-to-think-spatially>

disciplinas, com certo destaque para Psicologia Cognitiva, a Matemática e Geografia, mas envolvendo também, ainda que não com os mesmos objetivos, a Arquitetura, a Medicina e as Engenharias, entre muitas outras”. (DUARTE, 2016, p. 26).

Ainda de acordo com este autor, o pensamento espacial foi um conceito muito pesquisado, principalmente, nos países anglo-saxônicos onde teve um aumento na busca por sua pesquisa, tendo também, refletido entres os pesquisadores da educação geográfica.

O Conselho Nacional de pesquisas dos Estados Unidos da América possui como objetivo impulsionar o progresso do conhecimento através de um comitê de estudos elaborado por especialistas de diversas disciplinas. Esses estudos são elaborados a partir de reuniões que objetivam estruturar melhores formas de estudos e resultados para sanar os possíveis problemas encontrados, acessorando no aconselhamento de políticas e práticas nacionais da nação dos Estados Unidos da América¹².

Segundo Duarte (2016), o pensamento espacial está apresentado no National Research Council - NCR,

“o Relatório do Conselho Nacional de Pesquisa Estadunidense (*National Research Council - NCR*), publicado em 2006, com o título: *Learning to Think Spatially: GIS as a Support System in the K-12 Curriculum*. Em tradução livre: “Aprendendo a pensar espacialmente: Sistemas de Informações geográficas como sistema de apoio ao currículo da escola básica” (ensino fundamental e médio). O documento foi elaborado pelo Comitê de Apoio para Pensar Espacialmente (*Committee on the Support for the Thinking Spatially*), ligado à Comissão de Geografia do NRC”. (DUARTE, 2016, p. 27).

Buscar o sentido do pensamento espacial requer compreender que assim como é construído o processo de alfabetização linguística, pode ser construída a alfabetização espacial ou o pensar espacialmente. O simples ato de ler ou aprender um idioma são desenvolvidos através de habilidades que podem ser refletidas no nosso cotidiano. Podemos assim compreender o pensamento espacial. A alfabetização espacial se utiliza de um modelo semelhante, onde é refletida na nossa forma de pensar e agir, como por exemplo, a aptidão para a resolução de problemas no nosso dia a dia, como por exemplo, organizar as compras dentro de um carrinho de supermercados.

De acordo com National Research Council - NRC (2006),

“Alfabetização no sentido lingüístico classicamente significa que alguém pode ler escrever e falar em uma língua. Essas habilidades

¹² Disponibilizamos o link do National Research Council, para maiores esclarecimentos acerca de sua finalidade. <http://www.nationalacademies.org/>

podem ser vistas em todos os aspectos da nossa existência: na fala, nas comunicações escritas na vida cotidiana, no trabalho, e na ciência. Alfabetização espacial segue um padrão semelhante: as pessoas se utilizam de seu conhecimento espacial, seu repertório de formas espaciais de pensar e agir, e as suas capacidades espaciais para resolver problemas em todos os aspectos de suas vidas". (NRC, 2006, ix, tradução nossa.).

Ainda, segundo Duarte (2017, youtube.), apesar de ser um tema polêmico é compreendido pela grande maioria dos estudiosos que as inteligências são diversas, e ainda, o pensamento espacial se constitui como uma das habilidades do pensamento de acordo com a psicologia cognitiva. Ainda, explica que, é no ambiente escolar que se desenvolvem as três grandes inteligências que são: "a inteligência numérica, uma inteligência literária, a inteligência verbal (a da oratória) e a inteligência espacial e o pensamento espacial", esta última em relação com as demais.

A alfabetização se configura diretamente no processo de ensino e o seu desenvolvimento não se restringe apenas ao ambiente escolar. Como explicam Martins e Spechela (2012, p. 05-06), "a alfabetização é um processo de ensino aprendizagem que acontece antes, durante e depois do período escolar, ou seja, a alfabetização acontece dentro e fora do ambiente escolar". Ainda, prossegue explicando, que "a alfabetização é então, a ação de fazer com que a pessoa se aproprie de habilidades que levam a leitura e a escrita". Dessa forma, podemos entender o pensamento espacial como uma forma de raciocínio, tal como o raciocínio verbal ou o raciocínio matemático.

Como apresenta o NRC (2006).

"Há muitas formas de pensamento: verbal, lógico, metafóricos, hipotéticos, matemáticos, estatísticos, e assim por diante. Eles podem ser distinguidos em termos do seu sistema de representação (por exemplo, oral, utilizando os símbolos linguísticos; matemáticas, utilizando símbolos matemáticos) ou o seu sistema de raciocínio (por exemplo, a lógica, metáfora). Em qualquer domínio do conhecimento, são usadas várias formas de pensamento: ciência, por exemplo, usa linguística, hipotética, matemático, lógico, e muitos outros processos de pensamento". (NRC, 2006, ix, tradução nossa.).

Nesse sentido, o pensamento espacial é também considerado como um arranjo de habilidades cognitivas. Estas se baseiam em formas declarativas e sobre a percepção do conhecimento, sendo assim, construídas a partir de execuções cognitivas, e podem ser utilizadas para transformar, combinar ou operar neste conhecimento (NRC, 2006, n.p, tradução nossa.). Ainda de acordo com o referido documento "a chave para o pensamento espacial é um amálgama

construtiva de três elementos: conceitos de espaço, ferramentas de representação e processos de raciocínio”.

Já as representações estas podem ser internas ou externas, gráficas, cognitivas, físicas ou linguísticas, assim por diante, dão as formas que vão estruturar as informações, os armazenamentos, as análises que serão transmitidas aos outros. E por fim, temos os processos de raciocínio, que fornecem os meios de interpretação, manipulação e explicação das informações estruturadas. Como explica o NRC (2006),

“[...] O comitê define o pensamento espacial como um amálgama construtivo de três elementos: conceitos de espaço, ferramentas de representação e processos de raciocínio. Espaço fornece o quadro conceptual e analítico dentro do qual os dados podem ser integrados, relacionados, e estruturados em um todo. As Representações querem internas e externas e cognitivas ou gráficas, linguística, física, e assim por diante, fornecem as formas dentro do quais estruturadas as informações podem ser armazenadas, analisadas, compreendidas, e transmitidss para os outros. Os processos de raciocínio fornecencem os meios de manipulação, a interpretação para explicar a informação estruturada”. (NRC, 2006, ix, tradução nossa.).

Basearemos nossa discussão em três elementos principais, os *conceitos de espaços*, as *ferramentas de representações* e *processos de raciocínio*. Para melhor entendimento, seguiremos a estrutura apresentada por Duarte (2016), apresentando os três elementos que compõem o pensamento espacial.

1. Conceitos Espaciais

Os conceitos espaciais são aplicados de diferentes formas no nosso dia a dia, mesmo que de forma não sistematizada. Dessa maneira, o pensamento espacial, também pode se apresentar e desenvolver a partir do nosso cotidiano. Como por exemplo, a elaboração de uma viagem, com a organização das rotas principais na qual serão visitadas ou o trajeto percorrido para se chegar a determinado lugar, como o trajeto de casa ao shopping, são algumas formas da manifestação do raciocínio espacial. Outro exemplo é dado por Duarte (2016, p. 124) ao mencionar uma partida de futebol. Logo, segundo o autor os conceitos espaciais, assim, como o raciocínio espacial se apresenta de diferentes formas. Diante disso, em uma realização de uma partida de futebol, “um jogador de futebol considera a velocidade e a direção de deslocamento do seu adversário em sua direção antes de decidir o que fará com a bola e qual será seu próximo movimento [...]”.

Logo, compreende-se que alguns conceitos como, localização, direção, organização, são conceitos espaciais utilizados para a compreensão da realidade de mundo e da sua forma de funcionamento. Como explica que “localização, direção, distância, orientação e movimento, são exemplos de conceitos espaciais básicos que utilizamos para organizar e entender o mundo e como ele funciona” (DUARTE, 2016, p. 124).

Diante disso, é preciso considerar que os conceitos que abragem o pensamento espacial, não são, de fato, algo simples, principalmente, por conta de sua apresentação, constituindo-se por blocos construtivos. Diante dessa realidade conceitual, ainda não existe uma definição sobre quantos e quais são esses conceitos. Como explica Duarte (2016),

[...] não é simples, por outro lado, definir quantos e quais são os conceitos espaciais. Em função da sua condição de blocos construtivos básicos do pensamento espacial, diversas iniciativas acadêmicas têm se voltado para o esforço de identificar, classificar e hierarquizar os conceitos espaciais”. (DUARTE, 2016, p. 125).

Contudo, existem pesquisadores, estes no campo da Geografia como, Golledge, Marsh e Battersby, cujas pesquisas reuniram um conjunto de conceitos relacionados ao pensamento espacial, sendo estes considerados referência na área. Os autores referidos apresentam um conjunto de conceitos considerados espaciais, de forma que, haja uma separação entre eles, onde um grupo é considerado como os conceitos espaciais primitivos e o outro grupo como os conceitos espaciais complexos. Como explica Duarte (2016, p. 125), “[...] os autores classificam os conceitos espaciais em simples (conceitos espaciais primitivos) e complexos (conceitos espaciais derivados. Ainda, prossegue explicando que, “nessa ótica, todos os conceitos espaciais associados à ideia de espaço geográfico são derivados dos conceitos espaciais primitivos, que seriam: identidade, localização, magnitude e tempo”.

Ademais, segundo Golledge, Marsh e Battersby (2008),

“a nossa visão do mundo é construído em mente pela percepção e cognição. Os seres humanos ao lidar com problemas de escala ou de conhecimento incompleto usando conceitos geoespaciais transferíveis, tais como localização, magnitude, distância, direção, orientação quadro de referência, adjacência, agregação (e assim por diante) para lidar com diferentes relações e a integridade variável de conjuntos de dados”. (GOLLEDGE, MARSH E BATTERSBY, 2008, p. 88, tradução nossa).

Sendo assim, o objetivo principal dos autores seria organizar os conceitos geoespaciais de forma mais clara, permitindo a sua compreensão a partir de seus antecedentes. Como explicam Golledge, Marsh e Battersby, (2008, p. 86, tradução nossa), “nosso objetivo é ilustrar como um conceito geoespacial pode se tornar melhor compreendido - ou mais 'legível' - se nós entendemos os antecedentes (ou 'estrutura de herança') de conceitos abstratos e complexos”. Ainda, explicam que, “uma 'estrutura de herança' consiste em que os conceitos mais simples do que conceitos mais complexos podem ser inferidos ou derivados”.

Dessa forma, os autores demonstram que a partir dos conceitos espaciais primitivos podem-se derivar diferentes conceitos espaciais considerados mais complexos e que, a partir do estudo de sua origem e de sua relação, a compreensão se torna mais clara. Como apresentam os autores referidos no exemplo abaixo sobre o “mapa”.

“[...] 'mapa' é realmente um conceito complicado e requer conhecimento da localização, identidade, magnitude, o espaço-tempo, grade, coordenar, direção, distância, escala, orientação, quadros de referência, símbolo, legenda, e outros conceitos. Argumentamos que como conceitos espaciais e geoespaciais se tornam mais claras, então o ambiente a que os conceitos se aplicam se torna mais legível”. (GOLLEDGE, MARSH E BATTERSBY, 2008, p. 86, tradução nossa).

Essa hierarquização foi criada de forma a contribuir para o desenvolvimento e a avaliação das habilidades dos indivíduos sobre o pensamento espacial. Como explica Duarte (2016, p. 125) “como motivadora de boa parte dessas iniciativas está à preocupação de criar instrumentos para avaliar a proeficiência dos indivíduos no campo do pensamento espacial”.

Como mostra Duarte (2016),

“Phil Gersmehl é um exemplo de autor que não realiza essa hierarquização, por considerá-la inadequada. Para ele qualquer conceito espacial pode ser simples ou complexo, dependendo da situação na qual ele está sendo mobilizado” (DUARTE, 2016, p.125).

A figura 15 mostra uma representação dos diferentes níveis atribuídos à categorização dos conceitos espaciais segundo os autores, Golledge, Marsh e Battersby (2008). Logo, é apresentada a construção de forma hierárquica desses conceitos espaciais.

Figura: 15 - Conceitos espaciais e sua categorização segundo Golledge, Marsh e Battersby (2008).

Nível I (Primitivos)	
Conceito	Tarefa
Localização	Compreender um primitivo espacial através do entendimento de localizações espaciais.
Magnitude	Compreender e medir a dimensão de uma característica ou fenômeno particular e ordenar ou classificar esse fenômeno com base nas diferenças de magnitude.
Espaço-Tempo	Compreender as mudanças locais de pessoas, características, ou fenômenos no espaço, como resultado do tempo.
Nível II (Conceitos Simples)	
Conceito	Tarefa
Acima	Compreender as localizações de dois objetos, um em relação ao outro.
Proximidade	Compreender a localização de dois objetos através do entendimento de medidas de distância.
Organização	Reconhecer um padrão incorporado a um espaço de fundo.
Categorização	Entender e ser capaz de organizar um fenômeno em classes ou categorias.
Nível III (Conceitos Difíceis)	
Conceito	Tarefa
Espaço absoluto	Diferenciar espaço mensurável (absoluto) de não mensurável (relativo).
Densidade	Compreender a interpretação espacial do conceito de proporção.
Direção	Compreender conceitos de ângulo, orientação e quadro de referência.
Fricção da distância ⁴⁵	Introduzir um conceito complexo que combina numeracia ⁴⁶ , distância, proporção e gradiente.
Mapa	Introduzir o conceito de representação geoespacial.
Nível IV (Conceitos Complicados)	
Conceito	Tarefa
Ambiente construído	Identificar representações iconográficas de fenômenos mundiais reais.
Ordem-tamanho ⁴⁷	Introduzir a representação simbólica de domínios espaciais
Caminho mais curto	Compreender conceitos espaciais dentro de um sistema linear.
Nível V (Conceitos Complexos)	
Conceito	Tarefa
Mapeamento cognitivo	Entender e ilustrar relações entre conhecimento objetivo e subjetivo.
Atitudes NIMBY ⁴⁸	Entender e analisar as atitudes das pessoas a "ameaças" espaciais.

Fonte: Duarte, (2016).

Por fim, é importante compreendermos que tal hierarquização conceitual não é considerada por todos os geógrafos. Nesse sentido, como forma de desenvolver os conceitos espaciais, foram construídas diferentes formas para representá-los, o que será tratado no próximo tópico.

2. Formas de representação dos conceitos espaciais

As formas de representação dos conceitos espaciais podem ser apresentadas de duas formas: a primeira está relacionada às suas representações internas e a segunda a partir de suas representações externas. Segundo o NRC (2006, ix apud PODGORNÝ e SHEPARD, 1978),

“pensamento espacial baseia-se na interação entre as representações mentais que captam recursos espaciais do mundo e as transformações que podem ser aplicadas a essas representações. As transformações são semelhantes para as transformações perceptuais que são aplicadas ao mundo visuo-espacial”.¹³ NRC (2006, ix apud PODGORNY e SHEPARD, 1978. Tradução nossa).

Ainda de acordo com o documento mencionado,

“esta afirmação, também, deve ser qualificada porque as pessoas podem usar espacialização a pensar sobre os conceitos abstratos que são metaforicamente espaciais, um recurso poderoso de raciocínio espacial. Tais usos são refletidos na linguagem; dizemos que alguém está no topo do mundo ou caiu em uma depressão ou tornar-se mais perto”. (NRC, 2006, ix, tradução nossa.).

Diante disso, pode-se observar a possibilidade de se trabalhar os conceitos espaciais de forma que estes possam ser representados também de forma física. Na perspectiva de Duarte (2016, p. 124), as formas de representações consideradas internas são aquelas em que as suas concepções e manipulações de imagens acontecem na mente, onde as habilidades são mencionadas em tempos a partir de testes psicométricos de visualização e orientações espaciais. “Elas podem estar presentes nos mapas e em imagens mentais que podem parar calcular, como por exemplo, se a nova geladeira vai passar pela porta da cozinha”.

Ainda, para Castellar e Juliasz (2017, p. 166), “o pensamento simbólico representacional presente no mapa mental estimula o pensamento espacial, por meio de situações de aprendizagem utilizando símbolos, signos (as variáveis visuais)”.

As representações externas são aquelas atribuídas a sua construção de forma externa. Nesse sentido, “referem-se à capacidade de organizar, entender e comunicar informações com o uso de mapas, figuras e gráficos”. Nesse sentido, dialoga com a disciplina de geografia, ao pensarmos sobre as representações a partir da leitura de mapas, sendo estes muito utilizados no desenvolvimento de um trabalho de campo. As formas de representações externas permitem que o discente desenvolva as habilidades cartográficas, como por exemplo, a orientação.

Ainda de acordo Juliasz (2017),

¹³ “A organização visuo-espacial é a capacidade de relacionar, no espaço, dois ou mais objetos em relação uns aos outros e em relação nós mesmos.”. (Leão, 2019). Disponível: <https://marcoleato.pt/o-que-e-a-organizacao-visuo-espacial-e-porque-e-que-e-importante/#:~:text=A%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20visuo%20Despacial%20%C3%A9,e%20em%20rela%C3%A7%C3%A3o%20n%C3%B3s%20mesmos.>

“Na idade escolar, a Geografia e a Cartografia podem contribuir de forma mais significativa para o desenvolvimento desse tipo de pensamento, pois a compreensão dos princípios geográficos por meio de representações espaciais – desenhos, mapas de crianças, mapas, maquetes ou outras representações, mobilizam as habilidades do pensamento espacial, e estas mobilizam tanto a reflexão de sua própria representação e linguagem quanto os conceitos ali apresentados”. (JULIASZ, 2017, p. 161).

Nesse sentido, as formas de representações dos conceitos espaciais apresentam como objetivo o desenvolvimento cognitivo de forma a aperfeiçoar o pensamento e a aprendizagem. Como mostra o NRC (2016), “representações espaciais são poderosas ferramentas cognitivas que podem melhorar a aprendizagem e o pensamento”. Ainda de acordo com o documento, as formas de representações dos conceitos espaciais apresentam ligações consideradas significantes para o ensino e aprendizado sobre o pensamento espacial. Se baseando a partir de três exigências:

“Em primeiro lugar, a criação de representações espaciais é uma maneira poderosa para codificar novas informações que se deseja recordar em um momento posterior. Em segundo lugar, a geração de imagens de informação “velho” que já foi aprendido e das situações em que foi aprendido pode poderosamente ajudar na recuperação das informações sobre em momentos posteriores. Em terceiro lugar, alguns problemas são mais facilmente resolvidos usando representações espaciais, enquanto que em outros casos, tentando usar representações espaciais podem interferir com a resolução de problemas”. (NRC, 2016, p. 281. Tradução nossa.)

Logo, as formas de representações internas e externas, assumem um importante lugar no desenvolvimento do ensino–aprendizado no processo de construção do pensamento espacial. Ainda as formas de representações dialogam, também, com o ensino da geografia.

E por fim, nosso ultimo elemento que se construiu para a fundamentação do pensamento espacial, os processos de raciocínio.

3. Processos de raciocínio

Os processos de raciocínio é o momento em que se desenvolvem os conceitos espaciais e as formas de representações. No entanto, Duarte (2016, p. 124) nos mostra que “desenvolver essa capacidade cognitiva não é nem uma proposta diletante nem academicista”. Para ele “desenvolver o pensamento espacial é estar mais bem instrumentalizado para lidar com os mais diferentes desafios, dos cotidianos aos científicos”.

É importante considerar que a construção do pensamento espacial acontece de maneira distinta para cada indivíduo, sendo relacionado, por exemplo, à sua idade, e considerado o desenvolvimento de suas competências cognitivas. Como explica o NRC (2006),

“Tal como acontece com todas as competências cognitivas, existem diferenças significativas entre as pessoas, com que rapidez e quão bem eles podem fazer alguma coisa. Com o pensamento espacial não é exceção. Dentro de domínios de conhecimento, há especialistas e novatos. As diferenças entre os especialistas e novatos pode ser explicada pela formação e experiência. Entre domínios de conhecimento, há disciplinas, como geociências, dentro do qual o pensamento espacial é enfatizado e ensinado, e aqueles, como a filosofia, dentro do qual ela desempenha um papel escondido e relativamente menor. Entre os grupos, também existem variações significativas na forma como as pessoas abordam o pensamento espacial. Através da idade, por exemplo, crianças e adultos não veem espacialmente da mesma forma. Estas diferenças podem ser explicadas por maturação, educação e experiência”. (NRC, 2006, p.101, tradução nossa.).

Procurando compreender a forma de pensar espacialmente e os processos de raciocínio, o pesquisador e geógrafo Gersmehl elaborou uma lista parcial de modalidades que se relacionam ao pensamento espacial. Segundo Duarte (2016),

“[...] Phil Gersmehl é figura importantíssima nesse esforço de sistematização, especialmente pela conexão de seu trabalho com o acompanhamento dos avanços da neurociência. O pesquisador elaborou uma proposta com ampla repercussão acadêmica e que se tornou referência no campo do pensamento espacial”. (DUARTE, 2016, p.132).

Ainda, de acordo com o autor referido, “Gersmehl identificou o que denominou como oito modalidades neurologicamente distintas de pensamento sobre as condições dos lugares e conexão entre lugares”. A figura 16 representa as modalidades desenvolvidas por Gersmehl.

Figura 16. Modalidades do pensamento espacial desenvolvida por Gersmehl.

COMPARAÇÃO ESPACIAL
ANALOGIA ESPACIAL
AURA ESPACIAL ⁵⁰
TRANSIÇÃO ESPACIAL
ASSOCIAÇÃO ESPACIAL
HIERARQUIA ESPACIAL
PADROES ESPACIAIS
REGIONALIZAÇÃO

GERSMEHL, 2014, p.188

Fonte: apud Duarte, 2016.

Nesse sentido, as modalidades do pensamento espacial são apresentadas como formas de desenvolvimento do raciocínio. Sendo assim, atribuídas a formas da construção do pensamento, funcionando de forma similar com outras formas de conexões de comandos cerebrais. Dessa forma, Duarte (2016), nos explica que,

“Usamos diferentes combinações de músculos do nosso braço para jogar uma bola de baseball, serrar uma madeira ou para tocar piano. Da mesma forma, usamos diferentes modalidades do pensamento espacial para ler mapas com diferentes assuntos e temas. De forma analógica, assim como é preciso muito treino para tocar piano, é preciso prática para ler um mapa. Em outras, é uma inteligência que se desenvolve”. (DUARTE, 2016, p.133).

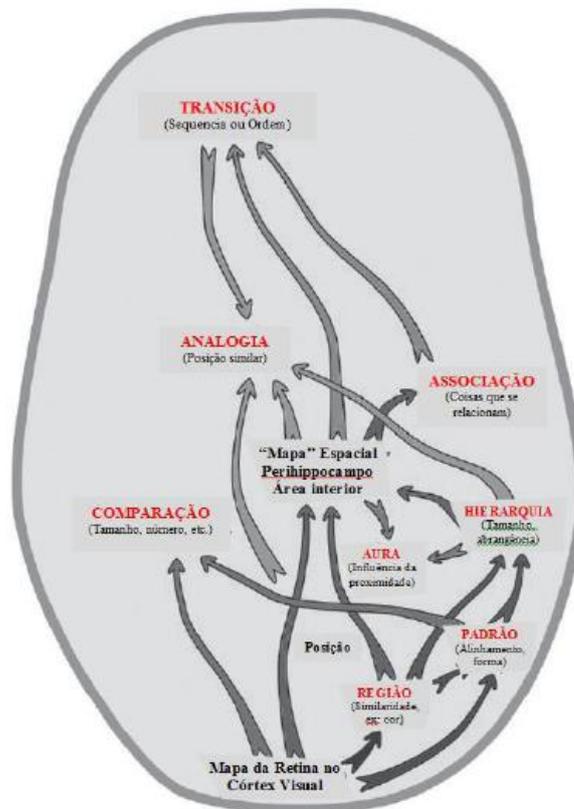
Na geografia, essas modalidades espaciais podem ser percebidas a partir do desenvolvimento do ensino dos diferentes conceitos. Como, por exemplo, o conceito de espaço ou o conceito de paisagem. Assim, quando é construído com o discente o conceito de espaço a partir de sua produção ou transformação, ou quando, é desenvolvido os diferentes tipos de paisagens presentes no espaço.

Para Duarte e Juliaz (2017).

“Na Geografia, é possível inferir que o espaço conta com sistema caracterizado por partes em um todo, que devem ser analisadas e compreendidas como simultâneas e sucessivas. O espaço é simultâneo, na medida em que ocorrem diversas ações ao mesmo tempo, e o tempo é sucessivo uma vez que há uma ordem refletida no próprio espaço”. (DUARTE E JULIAZ, 2017, p. 1664).

Nesse ponto de vista, as modalidades do pensamento espacial vão atuar na construção do raciocínio como construções cognitivas que envolvem o processo de resolução de problemas. Assim, Duarte (2016) nos explica que, Gersmehl nos anos de 2007, 2008 e 2014 identificou em suas análises sobre neurociência que o cérebro humano se constitui de diferentes redes neurais que permitem distintas formas de modalidades do pensamento espacial. Ainda, Gersmehl (2014), desenvolveu uma representação de como o cérebro humano realiza o processo de construção dessas modalidades espaciais de acordo com as regiões do cérebro. A figura 17 faz referência a essa atuação do cérebro referente às modalidades do pensamento espacial.

Figura 17. Regiões relacionadas às modalidades do pensamento espacial desenvolvida por Gersmehl.



Fonte: GERSMEHL (2014, p. 189 apud Duarte, 2016. p. 135).

Dessa forma, pode ser observada a complexidade do desenvolvimento atrelado ao processo do raciocínio espacial. Para a educação de forma geral, trabalhar a construção do raciocínio espacial permite o desenvolvimento da aprendizagem a partir de diferentes perspectivas. Como a partir da resolução de problemas atrelados ao cotidiano, como o desenvolvimento das percepções sobre o espaço geográfico e suas transformações, ou o desenvolvimento da leitura cartográfica.

Ainda, é importante compreendermos que os processos de raciocínio acontecem em diferentes partes do cérebro. Podendo este ser desenvolvido assim, como, outras formas de pensamento, como por exemplo, o raciocínio verbal ou matemático. De maneira que como Duarte (2016, p. 134) nos esclarece, “tudo isso torna o pensamento espacial não apenas complexo e diversificado, mas, também singular”. Certamente, compreendemos que essa é uma construção contínua e de grande relevância para a educação e para a ciência. De forma que sejam construídas pelos discentes diferentes perspectivas de leituras.

4.1.1.

O Pensamento espacial e sua contribuição para a Educação Geográfica

Uma formação significativa é aquela que objetiva o aprendizado discente a partir de sua perspectiva de mundo atrelado ao ensino escolar. E é nesse contexto, que procuramos apresentar nossas contribuições nessa seção. Buscamos por uma educação geográfica que seja construída a partir de uma aprendizagem significativa que permita atribuir um novo significado ao conhecimento que está sendo construído pelo discente. Procuramos, dessa forma, observar como o pensamento espacial dialoga com a educação geográfica.

De acordo com Moreira (2012), a aprendizagem significativa é,

“aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Substantiva quer dizer não-literal, não ao pé-da-letra, e não-arbitrária significa que a interação não é com qualquer idéia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende”. (MOREIRA, 2012, p. 02).

Nesse sentido, que haja o desenvolvimento da aprendizagem de forma a torná-la significativa é importante considerar as perspectivas que envolvam os aos conceitos, as simbologias, o uso imagético, entre outras diferentes formas de ensino. Como explica Moreira (2012, p.02), “este conhecimento, especificamente relevante à nova aprendizagem, o qual pode ser, por exemplo, um símbolo já significativo, um conceito, uma proposição, um modelo mental, uma imagem”. Ainda, o autor mencionado reforça ao dizer que a aprendizagem significativa é caracterizada pela relação entre os conhecimentos novos e os conhecimentos preexistentes, e que essa relação é não-arbitrária e não-literal. De forma que, “nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva”.

Sendo assim, entende-se que se pode alcançar uma educação geográfica de forma que esta, também, seja significativa em sua construção e em seu desenvolvimento. De forma que essa aprendizagem seja tão significativa que permite o discente construir sua própria forma de pensar. Como explica Callai (2018).

“A educação geográfica tem como meta a abordagem dos conteúdos da geografia nos processos do ensino e da aprendizagem oportunizando ao aluno acesso ao conhecimento de modo que o torne significativo para que assim possa elaborar o seu próprio pensamento e produzir o seu saber”. (CALLAI, 2018, p. 10).

Ainda para Risetete (2017), a educação geográfica é considerada como,

“o processo de enculturação científica da Geografia acadêmica para os indivíduos em curso de formação inicial. Portanto, não se trata de outra Geografia, e nem de uma Geografia reduzida e menos complexa, trata-se de uma Geografia voltada para as reflexões escolares, de ensino e de aprendizagem”. (RISETTE, 2017, p. 05).

Desse modo, compreendemos a importância dada à educação geográfica para a construção do saber, de forma que, contribua para a formação e desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em geografia. Sabe-se, também, que a educação geográfica assume um importante papel na formação do discente da escola básica em conjunto com os demais componentes curriculares pertinentes à educação básica. Ainda, a disciplina de Geografia cumpre, também, uma relevante atribuição na construção da visão social desse estudante e na sua compreensão a respeito das relações entre sociedade e a natureza.

Diante disso, segundo Moreira (2012, p.07), “quando aprendemos de maneira significativa temos que progressivamente diferenciar significados dos novos conhecimentos adquiridos a fim de perceber diferenças entre eles, mas é preciso também proceder à reconciliação integradora”.¹⁴ Nesse sentido, ainda na perspectiva do referido autor,

“Se apenas diferenciarmos cada vez mais os significados, acabaremos por perceber tudo diferente. Se somente integrarmos os significados indefinidamente, terminaremos percebendo tudo igual. Os dois processos são simultâneos e necessários à construção cognitiva, mas parecem ocorrer com intensidades distintas”. (MOREIRA, 2012, p. 07).

Sendo assim, consideramos que a educação geográfica permite a construção de uma relação com o pensamento espacial, de forma que, ambos consideram em suas análises a busca pela compreensão espacial, ou seja, pelo entendido sobre o espaço geográfico. De modo a desenvolver uma maneira de pensar espacialmente ou pensar geograficamente. Como explica Castellar e

¹⁴ De acordo com Moreira (2012) entende-se como, “**reconciliação integradora, ou integrativa, é um processo da dinâmica da estrutura cognitiva, simultâneo ao da diferenciação progressiva, que consiste em eliminar diferenças aparentes, resolver inconsistências, integrar significados, fazer superordenações.**” (MOREIRA, 2012, p.06). (grifo do autor).

Juliasz (2017, p. 162), “partimos da concepção de que o pensamento espacial mobiliza e desenvolve o raciocínio geográfico, pois, trata-se de inserir os princípios e conceitos estruturantes para análise do espaço e sua dinâmica [...]”. Ainda, segundo as autoras existem alguns conceitos do pensamento espacial, como: “escala, extensão, localização, as relações entre as unidades de medida, as diferentes formas de calcular a distância (milhas, tempo de viagem, custos de viagem), os sistemas de coordenadas, a natureza dos espaços (bidimensionalidade e tridimensionalidade)”, que permitem a construção de uma forma de se pensar o espaço geográfico.

Na perspectiva de Duarte (2016, p. 124), os conceitos espaciais permitem um olhar acerca das transformações e produções do espaço geográfico de forma que seja possível compreendê-lo. Como mostra o autor, “localização, direção, distância, e movimentação, são exemplos de conceitos espaciais básicos que utilizamos para organizar e entender o mundo e como ele funciona”.

A educação geográfica permite o desenvolvimento dessa leitura espacial tendo como base os principais conceitos geográficos. Essa forma de pensar espacialmente ou geograficamente se atrela aos conceitos, como por exemplo, de lugar, o de território, das transformações naturais, econômicas, de paisagem, alguns conceitos que podem ser considerados. Como explica Castellar e Juliasz (2017),

“a educação geográfica cumpre uma função social importante, como conhecimento que possibilita a compreensão da realidade, dos lugares onde se vive e das relações entre sociedade e natureza. Apresenta-se, então, como uma disciplina fundamental para leitura do território e das disputas globais [...]”. (CASTELLAR E JULIASZ 2017, p. 02).

De acordo com González (2016, p.13), existe um vínculo entre o “pensamento espacial e as relações espaciais entre o pensamento geográfico e o conhecimento geográfico”. Como evidenciado pelo autor no esquema apresentado na figura 18.

Figura: 18 – Relações entre o pensamento espacial e o conhecimento geográfico.



Fonte: González, (2016).

Nesse sentido, o autor mostra que o pensamento espacial e o pensamento geográfico se relacionam de forma a permitir o desenvolvimento de aptidões espaciais e de relações espaciais. Sendo também permitido o desenvolvimento de indagações geográficas e do conhecimento geográfico. Ainda de acordo com González (2016),

“a relação sistêmica entre essas abordagens é o que permite obter uma série de indicadores de aprendizagens suscetíveis a serem utilizadas como parâmetro de aquisição do pensamento espacial, mas, também, de aprendizagem do conhecimento geográfico através de projetos, que constituem uma fonte de informação para a investigação sobre a inovação na educação geográfica”. (GONZÁLEZ, 2016, p. 13. Tradução nossa.).

Nesse sentido, existe a importância e o cuidado em se ensinar os conceitos de forma que seja possível relacioná-los com a realidade, possibilitando a construção do raciocínio geográfico no processo ensino-aprendizado. Como esclarece Callai (2018),

“os conceitos permitem fazer generalizações com o desenvolvimento do pensamento abstrato, o que permite ver o mundo não apenas como um conjunto de coisas, mas fazendo teorizações abstraindo dos fragmentos (que são os conteúdos) através de operações intelectuais. Esse processo requer que seja possibilitado ao aluno as condições para fazer a teorização, o que pode ser realizado através do confronto dos conceitos cotidianos e dos conceitos científicos, produzindo os processos de abstração de modo que ao fazer as generalizações ele tenha ferramentas intelectuais para aprender a geografia”. (CALLAI, 2018, p. 11).

Sendo assim, é interessante entendermos que o raciocínio espacial tem acompanhado a forma na qual os indivíduos sustentam-se ao longo de suas vidas. De acordo com o documento do Conselho Nacional de Pesquisa (2006, p.25, tradução nossa), “as pessoas tiveram uma vida inteira de experiência no raciocínio espacial (na verdade, a sobrevivência depende disso), eles vêm para a ciência com uma caixa de ferramentas espacial que pode ser aplicado a conceitos abstratos”. Logo, pode-se observar que a educação geográfica e o pensamento espacial ou (geo)espacial possibilita o desenvolvimento do raciocínio espacial/geográfico de forma a considerar seus conceitos científicos abstratos, mas, também, considerando a leitura construída a partir do cotidiano. Permitindo assim, uma relação entre ambos e conseqüentemente uma visão de mundo mais crítica.

O raciocínio espacial, alcançável por diferentes saberes, possibilita o seu desenvolvimento no ensino básico. Na prática, o raciocínio espacial permite

a execução de diferentes tipos de habilidades, como decisão de localização, comparação de rotas. Como nos mostra o documento do Conselho Nacional de Pesquisa (2006).

“Na prática, raciocínio espacial, muitas vezes utiliza várias representações, diversas comparações e múltiplas transformações. Por exemplo, o planeamento de uma rota requer a determinação de uma localização, em seguida, uma direcção de movimento para a próxima localização, então reorientação em cada localização sucessiva. Decidir qual rota é os vínculos mais eficientes construção, em seguida, comparando várias rotas possíveis em vários atributos espaciais: à distância, complexidade (número de voltas), e tipo de caminho, rua da cidade ou estrada”. (NRC, 2006, p. 09, tradução nossa.).

A partir dessa breve análise feita sobre as possíveis relações entre o pensamento espacial e a educação geográfica, buscamos contribuir com a construção metodológica ligada ao trabalho de campo. Acreditamos que tal prática de ensino esteja ligada diretamente com ao desenvolvimento do processo ensino–aprendizado discente, de forma que, permita o amadurecimento do raciocínio espacial/ geográfico.

Por fim, compreendemos que o trabalho de campo permita o diálogo a partir da relação que se pode estabelecer entre os conceitos e o contato com o cotidiano, onde se constrói as trocas entre a teoria e a prática. Nesse sentido, segundo Rodrigues e Otaviano (2001, p.35, p.35), “a visão de mundo do aluno é incorporada ao processo de aprendizagem, que está associado a uma leitura crítica da realidade e ao estabelecimento da relação de unidade entre a teoria e prática”. E ainda, finalizando, é possível que através do trabalho de campo habilidades sejam desenvolvidas pelos discentes, bem como o manuseio de diferentes tipos de ferramentas, como, por exemplo, cartas cartográficas, onde os permitem trabalhar a orientação e localização. Como nos explica Rodrigues e Otaviano (2001).

“Ainda entre os recursos materiais, deve o professor assegurar-se de que poderá fornecer aos alunos as informações mínimas necessárias, quer através de cópias xerografadas de textos, quer folhetos impressos, eventualmente disponíveis, quando se trata de unidades de preservação ou patrimônio histórico, e ainda o mais importante, mapas ou cartas do local a estudar. Verificar se os alunos possuem máquinas fotográficas ou câmeras filmadoras e condições de comprarem filmes”. (RODRIGUES E OTAVIANO, 2001, p.40).

4.2

O Trabalho de campo e pensamento espacial: a construção do pensamento espacial a partir do trabalho de campo na perspectiva docente

Dedicamos essa seção do nosso capítulo à compreensão da possível relação entre a metodologia do trabalho de campo e o pensamento espacial. Para isso, utilizamos de uma construção metodológica qualitativa, fundamentada na elaboração de uma entrevista semi-estruturada que objetiva buscar compreender essa relação de acordo com a perspectiva docente a partir de seus depoimentos. As informações obtidas nas entrevistas complementam aquelas reunidas a partir do questionário fechado apresentadas no capítulo 2.

Dessa forma, foram construídas dez perguntas que nos ajudam a entender como os professores utilizam a metodologia do trabalho de campo na disciplina de Geografia. A partir de suas narrativas, buscaremos atrelá-las de forma a compreender se os conceitos do pensamento espacial são aplicados durante esse processo para que dessa forma possamos compreender se há uma possível relação entre ambos.

Nos primeiros meses de 2020, foram entrevistados 06 professores de geografia que atuam na educação básica. As entrevistas foram realizadas por intermédio do aplicativo WhatsApp¹⁵, sendo disponibilizadas a partir de áudios. As entrevistas aqui apresentadas foram autorizadas pelos respectivos professores entrevistados. Ademais, optamos por manter as suas identidades em oculto.

Essa seção buscou investigar se é possível que exista uma relação entre os principais elementos do pensamento espacial e a metodologia do trabalho de campo, de forma que se desenvolvam os conceitos espaciais, as formas de representações internas e externas e o desenvolvimento do raciocínio espacial pelos estudantes.

O pensamento espacial é considerado como um conjunto de habilidades cognitivas, estas muitas vezes ligadas à percepção do conhecimento e de algumas realizações cognitivas que geralmente permitem a combinação ou operação desse conhecimento. Como explica o NRC (2006),

“pensamento espacial é um conjunto de habilidades cognitivas. As habilidades consistem em formas declarativas e de percepção do conhecimento e algumas operações cognitivas que podem ser usados para transformar, combinar, ou operar neste conhecimento. A chave para o pensamento espacial é um amálgama construtivo de três elementos: conceitos de espaço, ferramentas de representação e processos de raciocínio”. (NRC, 2006, p.41).

¹⁵ A escolha de como foram efetuadas as entrevistas partem principalmente das dificuldades do momento atual de pandemia da COVID-19 no Brasil.

Ainda de acordo com o documento mencionado, o pensamento espacial é considerado como parte do nosso cotidiano, sendo integrado nas relações sociais, naturais e, também, nas estruturas construídas por nós seres humanos. Sendo, dessa forma, considerado fundamental para o desenvolvimento de diferentes atividades no dia a dia.

Nesse sentido, pode-se considerar que o trabalho de campo permite o diálogo com diferentes formas de realidades vivenciadas no dia a dia, de maneira que, possibilita que haja o desenvolvimento do pensamento espacial através de diferentes processos de raciocínio ao longo de sua realização. De acordo com o NRC (2006), “as interações das pessoas e das coisas devem ser entendidas em termos de localizações, distâncias, direções, formas e padrões”.

De acordo com Azambuja (2012),

“Para o ensino de Geografia o trabalho de campo é um momento ou uma atividade de pesquisa. O tema em estudo e o lugar que está sendo objeto de estudo é elemento foco para as investigações programadas. O aluno vai a campo com o olhar e a mente de estudante para observar paisagens e espaços geográficos, entrevistar ou conversar com pessoas e coletar dados e informações a partir das suas referências conceituais e de vida”. (AZAMBUJA, 2012, p. 188).

Diante desse primeiro diálogo entre o trabalho de campo e o pensamento espacial, buscamos, a partir das narrativas dos docentes de geografia, entender como o trabalho de campo pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento espacial no ensino da geografia. Nesse sentido, buscamos observar as contribuições do trabalho de campo para o desenvolvimento dos conceitos chamados (geo)espaciais e, também, para as diferentes formas de representação do pensamento espacial.

Dessa forma, investigamos se poderia existir uma possível relação entre o pensamento espacial e o trabalho de campo. Para isso, utilizamos das narrativas de docentes de escolas do município do Rio de Janeiro de forma a buscar essa ligação entre ambos. Ao indagar os docentes sobre o uso de ferramentas que os auxiliam no ensino da disciplina de geografia durante o trabalho de campo, pode-se observar nas narrativas, a utilização das linguagens cartográfica e imagética, como mostram as narrativas dos professores 01, 06 e 02.

“Oi, sim, eh geralmente eu levo mapas, né? Ou um material de trabalho de campo que já inicia com o mapa de toda trajetória, mostrando onde a gente vai começar, por onde a gente vai passar, às vezes leva os mapas mesmos mais enfim antigos, o mostro fotos antigas, enfim, eh trabalho assim com a ideia inicial de localização, né? No início do trabalho de campo e às vezes até em uma possibilidade pré-campo, né? Assim, o trabalho inicial na sala de aula antes de ir a campo.” (PROFESSOR 01.).

Na perspectiva do professor 06, as formas de representações espaciais são utilizadas para o desenvolvimento do ensino a partir da leitura cartográfica de forma a relacioná-la com a realidade do discente a partir da paisagem estudada.

“Sim! Principalmente, mapas e GPS. Então, teve uma vez com uma turma de sexto ano, eu estava falando sobre paisagem. Esses conceitos da geografia e logo depois, era conteúdo de mapa, cartografia, entre um assunto e outro, eu levei os alunos pra porta da escola, com o Google Maps e um mapinha que a escola tinha da cidade, e ali eu apontava e pedia para eles apontarem elementos da paisagem e eles conseguiram identificar como os elementos do mapa ajudavam a compreender essas relações. Por exemplo, título do mapa, a rosa dos ventos que já tinha trabalhado com eles, essas coisas.” (PROFESSOR 06.).

Ainda, o professor 02 contribui com sua perspectiva sobre a utilização de formas de representações gráficas ao explicar que.

“Então, é necessário que o professor durante o trabalho de campo. Ele buscar elementos que possam construir o saber espacial. Neste caso, levando, fotografias, mapas diferentes, para que o aluno possa identificar no espaço o que aquela região visitada sofreu nos últimos dez, quinze, vinte, trinta anos. Então é interessante trabalhar com elementos representacionais que podem ser fotografias, mapas, imagens, vídeos, para que eles possam identificar essas mudanças.” (PROFESSOR 02).

Nesse sentido, fica evidente a relação entre o trabalho de campo e um dos elementos que compõe o pensamento espacial que são as formas de representações espaciais. Isso fica evidente quando os docentes mencionam o uso de mapas, imagens e bússola ao longo do percurso do trabalho de campo como forma de desenvolver o aprendizado discente sobre os conceitos de localização e de orientação espacial. Sendo estas consideradas como formas de representações espaciais externas.

Quando observado o uso dessas formas representativas, foi questionado se os professores costumavam as utilizar para o ensino–aprendizado sobre a disposição dos elementos que se apresentam no local de estudo. E ainda, buscamos compreender como os docentes procuram ensinar sobre os diferentes objetos e espaços encontrados durante esse trajeto. Segundo o professor 04,

“eh... Usei sim, eu os faço verem que tem o espaço na paisagem e o que eles tão vendo no mapa, então fazia muito esse trabalho pra eles mesmos criarem as legendas do que eles estavam vendo.” (PROFESSOR 04.).

“Eu acho que eu mostrava a parte histórica, o que era mais antigo, que era mais.” (PROFESSOR 04.).

E ainda o professor 05 explica que.

“Sim, principalmente, para demonstrar relevo, porque o nosso visual do relevo é bem diferente da forma como ele é representado no mapa, então, isso ajuda bastante o aluno a entender o que está no mapa e o que está na realidade.” (PROFESSOR 05.).

“Como, normalmente, o trabalho de campo é sempre em um local fixo, a gente trabalha isso durante o deslocamento, da escola para o local onde vai ser o campo. E aí, nesse deslocamento, a gente vai apontando as diferentes organizações espaciais, a consequência da mudança da paisagem por onde a gente está passando, então, normalmente, é feita no deslocamento.” (PROFESSOR 05.).

Ainda pensando sobre as formas de representação do espaço, nota-se que o trabalho de campo também permite a construção e o desenvolvimento a partir de sua representação interna. Assim, segundo o NRC (2006).

“Muitas formas de representação são derivadas de nossas interações com o mundo cotidiano (por exemplo, imagens, gráficos, mapas). Estas representações apoiam a visualização pelo qual convertem as informações em uma forma espacial que pode ser examinada pela vista.” (NRC, 2006, 32, tradução nossa.).

Pensando ainda sobre as formas de representações, também se pode observar sua construção durante o trabalho de campo a partir das formas de representações internas do pensamento espacial. Essas podem ser trabalhadas a partir da construção mental do discente, durante o trajeto feito no trabalho de campo como apresentado pelo professor 06, ao estimular a construção de um mapa mental o qual dialogasse com o mapa físico.

Tendo em vista que ao se utilizarem de formas representativas para o estudo no trabalho de campo, observa-se que diferentes conceitos da geografia foram mencionados pelos docentes, como o conceito de paisagem, o conceito de espaço geográfico e o conceito de localização. Dessa forma, observa-se que a partir do trabalho de campo, os conceitos do pensamento espacial também podem ser trabalhados de maneira mais sistematizada. Assim, durante o trabalho de campo é comum observar o ensino dos conceitos espaciais atrelados à localização, direção e orientação.

Sendo assim, identificamos durante as narrativas que o trabalho de campo permite o ensino de diferentes conceitos espaciais Foi observado, nas narrativas, o conceito de localização quando o professor 03 menciona que,

“eu utilizo mapa sempre e bússola às vezes. Através dos mapas eu mostro, por exemplo, uma trilha, a localização de um parque industrial

da cidade, falo sobre o relevo da cidade, também, a partir de mapa topográfico, do lugar de onde a gente está indo, da região.” (PROFESSOR 03.).

Dessa maneira, pode-se notar a presença de conceitos espaciais chamados de primeiro nível ou primitivos, de forma a permitir a aprendizagem de como se orientar no espaço e, também, em como os discentes podem reconhecer e entender como os elementos estão presentes no espaço. Como explica Risetete (2017),

“todos estão de acordo da importância da **Localização** para a ciência geográfica e, obviamente, para o ensino dela também. Dessa forma, a **Localização** indica a possibilidade de avaliação do processo de aprendizagem quando o estudante sobre se *orientar* no espaço seja por meio de instrumentos como mapas, imagens de satélites, fotografias aéreas etc., ou por meio dos pontos de referência, levando em consideração a localização de forma relativa, a qual considera os elementos que o aluno é capaz de reconhecer no espaço.” (RIZETTE, 2017, p. 104. Grifos da autora.).

Ainda, a partir do trabalho de campo pode-se desenvolver o entendimento do discente atrelado ao conceito de Espaço–Tempo, principalmente, quando relacionado às transformações dos espaços. Pode-se observar a relação dos conceitos espaciais e do conceito geográfico de “Espaço-Tempo”, na fala anterior do professor 03 ao evidenciar o uso de representações espaciais no sentido de trabalhar a observação dos discentes nas transformações espaciais urbanas (*um parque industrial*) e naturais (*o relevo da cidade*). Segundo Golledge et al. (2008, p. 95, tradução nossa.), o conceito de Espaço–Tempo é apresentado como um conceito de primeiro nível, onde, ao ser desenvolvido, apresenta como tarefa a compreensão sobre as “mudanças locais das pessoas, características, ou fenômenos no espaço, com resultado do tempo”.

Nesse sentido, Santos (2014) nos explica que,

“a observação da incidência local dos processos naturais lhes permite datar áreas inteiras, segundo a disposição das camadas que revelam as fases da história natural. Essa observação é frequentemente ajudada pela abertura de cortes, que deixam perceber a natureza das diversas camadas, sua espessura e a ordem de sua disposição.” (SANTOS, 2014, p. 56-57).

Ainda de acordo com o autor mencionado,

“a materialidade artificial pode ser datada, exatamente, por intermédio das técnicas: técnicas de produção, do transporte, da comunicação, do dinheiro, do controle, da política e, também, técnicas da sociabilidade e da subjetividade. As técnicas são um fenômeno histórico. Por isso, é possível identificar o momento de sua origem”. (SANTOS, 2014, p. 57).

Sendo assim, fica mais claro observar no ensino da geografia a presença do conceito de Espaço–Tempo quando se busca a compreensão do espaço estudado a partir de suas formas e, também das funções atribuídas a elas. Diante disso, indagamos os docentes sobre como é realizado o ensino das diferentes funções e formas que são atribuídas às formas espaciais passadas e presentes. Como é mostrado na narrativa, do professor 05:

“A gente usa muito essa ferramenta, que são fotografias antigas ou quadros antigos dos locais, principalmente no centro do Rio e em Petrópolis, porque existem fotos muito boas dos locais. Então, dá pra fazer sobreposições do que a gente tá vendo e como era, sem contar que tem muitas arquiteturas que elas continuam lá iguais, mas com outras utilidades, ou às vezes com a mesma utilidade, como as igrejas. Então, isso ajuda muito ao aluno visualizar com fotografias antigas.” (PROFESSOR 05).

De acordo com DUARTE (2017, canal do LRDG UNICAMP no youtube), “boa parte do nosso pensamento espacial é desenvolvido de forma empírica, no contato com o espaço empírico”. Nesse sentido, o trabalho de campo pode permitir, através do contato com a realidade, que o aluno trabalhe as diferentes perspectivas atreladas ao pensamento espacial. Como por exemplo, pensar com espaço e sobre o espaço. Para entendermos com mais clareza, foi perguntado como os docentes costumavam trabalhar durante o trabalho de campo com as transformações espaciais, relacionando suas formas passadas e sua utilização na atualidade. Para os professores 02 e 03,

“Então, procuramos evidenciar justamente e trabalhar, né? O conceito de espaço e os elementos elencados pelo Milton Santos, né? Aonde ele vai, no primeiro livro lá trás, né? “Por uma nova Geografia”, ele vai desenvolver a leitura espacial, através da criação de elementos que a estrutura processo função, porque vem da escola estruturalista, estrutura, processo, qual foi construído e a função. Daí recentemente no “metamorfose espaço habitado”, ele trabalha com termo de rugosidade, que são estruturas. Que foram concebidas durante um determinado processo, mas que exercem ou estão no espaço com outra função, então é interessante elencar que as mudanças do espaço podem provocar mudanças, né? Nas funções dos objetos, demandando hoje novas ações. Então você pode, por exemplo, a região portuária, estabelecendo, por exemplo, a utilização dos armazéns, qual era a sua utilização no passado e qual a sua utilização hoje, no caso dos no caso da Lapa, do produto e outras funções, não quer dizer, é muito interessante no que diz respeito ao espaço, perceber que a estrutura que foi concebida através de um processo, ela pode exercer novas funções e que o espaço ele pode a partir daí, né? Ser requalificado usos e abusos, né? Desse espaço através das atividades produtivas ali desenvolvidas”. (PROFESSOR 02).

“Usando o conceito do Milton Santos, de “rugosidades”, e comparando as imagens ou símbolos do local em diferentes épocas, e suas

funções em diferentes épocas. Falando dos processos que ocorrem no local estudado”. (PROFESSOR 03).

Dessa forma, pode-se observar a construção de dois dos contextos relacionados ao pensamento espacial. O primeiro é relacionado ao contexto de se *pensar sobre o espaço*. Esse momento é atribuído aos esclarecimentos dos docentes sobre como trabalham as formas e as funções atribuídas ao espaço estudado ao relatar as transformações espaciais vivenciadas no trabalho de campo. Como por exemplo, como esse espaço se desenvolveu e se transformou em diferentes contextos ao longo do tempo. E o segundo contexto se refere ao se *pensar no espaço*, quando o aluno é indagado a pensar sobre sua participação como cidadão e como este contribui para a transformação do espaço. Ambos os contextos são atrelados ao desenvolvimento do raciocínio espacial.

Em todo caso, o trabalho de campo permite o desenvolvimento e a construção relacionados às formas do raciocínio espacial, principalmente, quando este permite trabalhar com algumas das modalidades atribuídas ao pensamento espacial, como, por exemplo, o padrão espacial. Como narram os professores 01 e 06, ao trabalhar as diferentes formas de relações sociais.

“Mostrando a diferença de determinadas casas para outras, a diferença de um bairro para outro. E como isso está refletido nessas relações, nessa dinâmica de apreensão através da percepção dos alunos”. (PROFESSOR 06).

“Como eu faço essa caderneta de campo, às vezes ela, ela dá uma orientada. Então, eu peço pra eles observarem o comércio e quais são as pessoas que frequentam esse espaço. Fazer questionários com as pessoas que passavam no lugar e eu tenho feito isso também, assim, que aí eles começam a entender um pouquinho que as pessoas que passam naquele lugar, né, o que elas têm a ver, como é que são os fluxos desse lugar”. (PROFESSOR 01).

Dessa forma, pode ser observado, a partir das falas dos docentes, que através do trabalho de campo existe a possibilidade do ensino de algumas modalidades do pensamento espacial. Como por exemplo, a modalidade relacionada ao padrão espacial a partir das características que conectam o lugar. Como é mencionado pelo professor 06 ao indagar os alunos a observarem os tipos de construções de bairros distintos e suas diferenças. O discente, a partir de sua percepção, evidencia as características comuns do espaço estudado, conectados a partir de determinadas organizações espaciais.

Da mesma forma, pode ser observada a modalidade de padrão espacial, na narrativa do professor 01 quando este menciona a utilização de questionários para compreender o fluxo demográfico no local estudado. De forma a estimular o ensino–aprendizado a partir da dinâmica populacional existente no espaço estudado.

Nesse sentido, os estudos levantados acerca da metodologia do trabalho de campo como forma de contribuição para o ensino dos conceitos do pensamento espacial se configura como uma opção possível. A relação estabelecida a partir dos diálogos docentes permite a visualização do processo ensino–aprendizado de forma mais sistematizada, onde a presença de elementos do pensamento espacial é evidenciada ao longo do processo de ensino.

Após essa observação, sobre como os conceitos atrelados ao pensamento espacial se desenvolvem junto ao trabalho de campo. Propusemos a construção de uma proposta metodológica a qual pudesse contribuir para o ensino–aprendizado do pensamento espacial. Dessa maneira, no tópico seguinte apresentamos um jogo como forma de contribuir para o ensino–aprendizado acerca do pensamento espacial.

4.2.1.

Proposta metodológica para a realização de trabalhos de campo ancorados nos princípios do pensamento espacial

Considerando a relação entre o pensamento espacial, a Geografia e a metodologia do trabalho de campo. Buscamos nesse último momento da pesquisa, apresentar uma proposta metodológica na qual se procura articular os conceitos do pensamento espacial com o trabalho de campo. Tal proposta se apresenta como um grande desafio, por compreendermos a complexidade que envolve a construção de uma metodologia de ensino. Contudo, procuramos com essa proposta contribuir para a propagação do saber geográfico e para seu desenvolvimento na educação básica de forma a ser significativo na construção do conhecimento discente.

Compreendemos que a construção do ensino pode ser desenvolvida, também, de forma leve e criativa. Sabe-se ainda, que alcançar a atenção do discente é mais um desafio a ser vencido pelos professores das diferentes disciplinas e que impacta de maneira direta no processo ensino–aprendizado. Mediante a estas questões, buscamos trabalhar os conceitos do pensamento espacial a partir de uma atividade lúdica, em conjunto com o trabalho de campo.

O tópico presente apresenta a criação de uma proposta metodológica baseada em um jogo de exploração onde o principal objetivo é desenvolver as habilidades do pensamento espacial desses discentes, tendo em vista que os mesmos já carregam consigo uma gama de conhecimentos relativos às práticas de seu cotidiano.

Podemos compreendê-la como uma atividade lúdica, sendo esta uma prática que se relaciona ao entretenimento e que proporciona a sensação de prazer e de diversão aos envolvidos. De acordo com Gomes (2009, p. 24) “a atividade lúdica não é apenas uma forma de entretenimento para gastar energia, mas sim, um meio que contribui e enriquece o desenvolvimento intelectual”.

Ainda, de acordo com Grandó (2000),

“as atividades lúdicas são inerentes ao ser humano. Cada grupo étnico apresenta sua forma particular de ludicidade, sendo que o jogo se apresenta como um objeto cultural. Por isso, encontramos uma variedade infinita de jogos, nas diferentes culturas e em qualquer momento histórico”. (GRANDÓ, 2000, p.01)

As atividades lúdicas desempenham um papel relevante em um sentido mais amplo, e, ainda, assumem importante função no desenvolvimento cognitivo, social e moral. Como explica Grandó (2000, p. 03), “as atividades lúdicas exercem um papel fundamental para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e moral das crianças, representando um momento que necessita ser valorizado nas atividades infantis”. Ainda, segundo a referida autora.

“Exercer as atividades lúdicas representa uma necessidade para as pessoas em qualquer momento de suas vidas. Se observarmos nossas atividades diárias, identificamos várias atividades lúdicas sendo realizadas. Por exemplo, ouvimos música, cantamos, brincamos com o nosso bicho de estimação, caminhamos pela rua, às vezes nos equilibrando no meio-fio, ou saltamos nas pedras das calçadas, pisando sempre nas que têm a mesma cor, ou, ainda, controlamos os nossos passos segundo um ritmo que determinamos”. (GRANDÓ, 2000, p.01).

Nesse sentido, encontramos no jogo uma forma de desenvolver e de ensinar através da disciplina de geografia os conceitos que norteiam o pensamento espacial de maneira mais sistematizada. Ao ser utilizado como prática pedagógica acredita-se que o jogo permita ao discente externar sua compreensão sobre as questões que se relacionam no processo entre sociedade e natureza. Ainda de acordo com Grandó (2000),

“a Psicologia do desenvolvimento destaca que a brincadeira e o jogo desempenham funções psicossociais, afetivas e intelectuais básicas no processo de desenvolvimento infantil. O jogo se apresenta como

uma atividade dinâmica que vem satisfazer uma necessidade da criança, dentre outras, de "movimento", ação". (GRANDO, 2000, p.20).

A definição de jogo adquire várias formas, o portal eletrônico de significados define sendo oriundo do termo "jocus" que apresenta como significado divertimento, brincadeira ou gracejo. Ainda "o jogo é uma atividade física ou intelectual que integra um sistema de regras e define um indivíduo (ou um grupo) vencedor e outro perdedor."

Ainda, segundo Kiya, (2014, p. 07), "o jogo sempre esteve presente em diferentes culturas. O homem, adulto, criança, idoso ou adolescente, sempre fez uso do jogo, geralmente com finalidade lúdica, mas não somente com essa finalidade". Nesse sentido, dentro da educação, o jogo pode ser utilizado como uma forma de desenvolvimento dos conteúdos escolares de forma a estimular o ensino–aprendizado discente.

Sendo assim, o docente tem a autonomia em definir e traçar o objetivo de um jogo dialogando assim com a proposta a qual está pretendendo trabalhar. Outro fator é a construção de um jogo que esteja associado ao plano pedagógico da escola, não que isto seja uma regra. Segundo Grandó (2000, p. 04), "o objetivo do jogo é definido pelo educador através de sua proposta de desencadeamento da atividade de jogo, que pode ser o de construir um novo conceito ou aplicar um já desenvolvido".

Nesse sentido a autora aponta três formas distintas para se trabalhar com o jogo: a primeira sendo o jogo como formador dos conceitos de forma que os produza; a segunda forma se encaminha dentro de um contexto para a aplicação dos conceitos; e a terceira maneira, o jogo sendo utilizado para a fixação dos conceitos. Como mostra a autora referida.

"Assim sendo, um mesmo jogo pode ser utilizado, num determinado contexto, como construtor de conceitos e, num outro contexto, como aplicador ou fixador de conceitos. Cabe ao professor determinar o objetivo de sua ação, pela escolha e determinação do momento apropriado para o jogo. Neste sentido, o jogo transposto para o ensino passa a ser definido como jogo pedagógico". (GRANDO, 2000, p. 04).

Compreendemos que a proposta metodológica apresentada dialoga com as três possíveis maneiras mencionadas pela autora, sendo assim, adaptável de acordo com o objetivo do docente que a utiliza. Logo, compreende-se a importância formativa que envolve o jogo, tanto no desenvolvimento cognitivo, no

sentido de ensino–aprendizagem, quanto, no sentido do desenvolvimento da interação social.

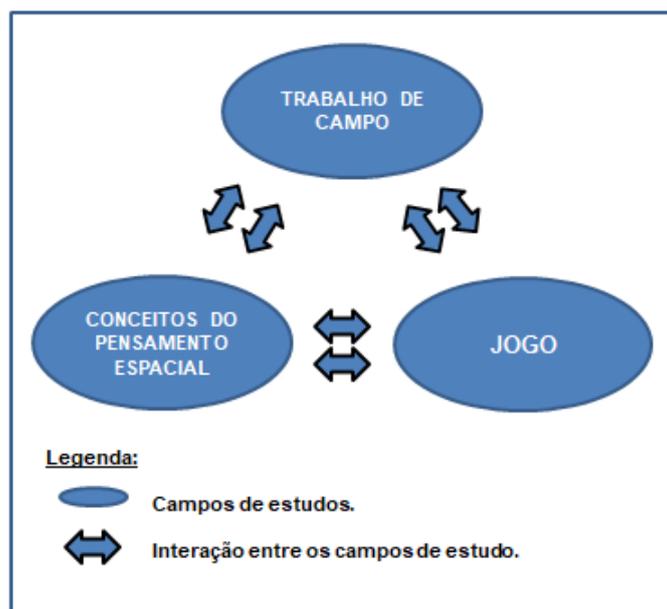
4.3.

Desenvolvimento da proposta metodológica baseada no jogo intitulado como “o jogo das descobertas (geo)espaciais.”.

Primeiro, é importante recordarmos que o jogo dialoga diretamente com o trabalho de campo, sendo esta a nossa principal proposta nesta pesquisa. Ainda, atentamos para a compreensão de que tal proposta não se fundamenta em uma metodologia engessada e que sirva como certo tipo de receita a ser seguida. Mas, sim, a sua criação apresenta como pretensão primordial a contribuição com o ensino da geografia na educação básica de maneira que este aconteça de forma significativa. Sendo assim, considerando as ressalvas, prosseguiremos com a construção e desenvolvimento do jogo a seguir.

Diante disso, buscamos compreender como o trabalho de campo poderia dialogar com o desenvolvimento dos conceitos do pensamento espacial apresentados. Dessa forma, procuramos alcançar essa interação a partir da construção de um jogo, como forma de desenvolver tal processo, principalmente para alcançarmos o desenvolvimento de algumas das habilidades relacionadas ao pensamento espacial, como apresentado no esquema (figura 19).

Figura 19. Esquema de interação dos conceitos do pensamento espacial com o trabalho de campo a partir do jogo.

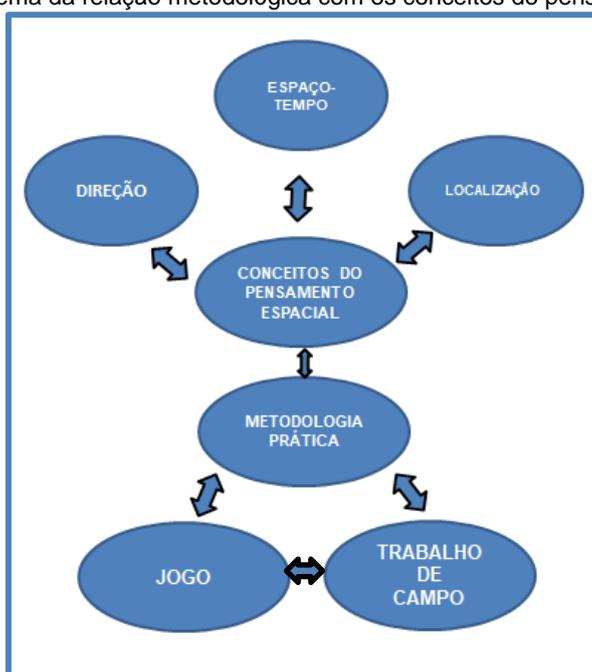


Fonte: Organizado pela autora, 2020.

No esquema acima, podemos visualizar a estrutura construída para o desenvolvimento da interação entre os elementos apresentados de forma que seja permitido o diálogo entre todos os elementos mencionados ao longo da pesquisa. Para que isso seja possível, construímos diferentes campos de estudos, onde delimitamos os respectivos elementos com os quais trabalharemos, de forma que estes possam se relacionar diretamente. Os campos de estudos estruturados são referentes aos elementos: dos conceitos do pensamento espacial, da metodologia do trabalho de campo e do jogo. Busca-se demonstrar com o esquema acima, uma possível interação estabelecida entre os processos de ensino–aprendizagem a partir da teoria e da prática, tornando esse momento do ensino mais significativo aos discentes da escola básica. Dessa forma, compreendemos que, a partir de sua junção, o seu desenvolvimento acontece de forma mais completa, permitindo o diálogo entre os diferentes atores participantes do processo de ensino–aprendizado. Dessa maneira, observa-se que o trabalho de campo contribui para o desenvolvimento conceitual e, também, para o desenvolvimento prático a partir da realidade vivida.

Em seguida, apresentamos a construção de um segundo esquema (figura 20), onde é apresentada a relação entre os três elementos da figura 19. Optamos por considerar os conceitos espaciais primitivos, simples e difíceis, para o desenvolvimento do esquema e posteriormente para a construção metodológica aqui proposta.

Figura 20 - Esquema da relação metodológica com os conceitos do pensamento espacial.



Fonte: Organizado pela autora, 2020.

O esquema acima apresenta uma estrutura da relação entre a metodologia do trabalho de campo, o jogo e os conceitos do pensamento espacial. Nesse sentido, todos os campos de estudo se relacionam de forma a desenvolver o ensino sobre os conceitos norteadores do pensamento espacial e suas possíveis habilidades. Sendo assim apresento três conceitos do pensamento espacial que podem ser construídos ao longo do trabalho de campo pelo jogo, são eles: a direção, o Espaço-Tempo e a localização. O trabalho de campo permite a construção de diferentes processos, como por exemplo, o desenvolvimento das formas de representação interna (as formas de representações mentais). Essas podem ser relacionadas em como o discente compreende o espaço explorado no trabalho de campo a partir do que está sendo vivenciado por ele, ou ainda a forma de memorização relacionada ao percurso traçado, como por exemplo, a lembrança de algum ponto de referência, sendo essas relacionadas à percepção que o discente tem sobre a realidade. Já o jogo, permite o desenvolvimento desses conceitos de forma mais sistematizada a partir das representações externas. Nesse sentido, o jogo se configura como uma forma representativa, onde, interagindo com o trabalho de campo objetiva a construção das habilidades relacionadas ao processo de desenvolvimento do pensamento espacial. Dessa maneira, observa-se, a partir de sua interação, uma totalidade na forma do ensino–aprendizado. No próximo subitem, seguiremos com a apresentação do jogo.

4.4. “Jogo das descobertas (geo)espaciais”

De acordo com (GRANDO, 2000),

“o paradigma educacional baseado em jogos destaca-se como ferramenta educacional pelos seus aspectos interativos, que proporcionam aos alunos a geração de novos problemas e de novas possibilidades de resolução, constituindo-se, dessa forma, em um suporte metodológico que possibilita ao professor, educador-pesquisador, resgatar e compreender o raciocínio do aluno e, dessa maneira, obter referências necessárias para o pleno desenvolvimento de sua ação pedagógica (avaliação)”. (GRANDO, 2000, p. 06).

O jogo intitulado como “o jogo das descobertas (geo)espaciais”, foi idealizado pela autora desta pesquisa com o propósito de contribuir com o avanço do ensino da geografia a partir do diálogo com o pensamento espacial. Sendo assim, é apresentado como um jogo de elaboração simples e não de alta complexidade. Sua estrutura se norteia principalmente sobre regras do jogo, do

tempo proposto e do cumprimento da finalização de todas as regras pelo discente. Ainda, sua estrutura é baseada apenas nos conceitos atrelados ao pensamento espacial, sendo utilizados os três elementos que o compõe (os conceitos espaciais, as formas de representações e o raciocínio espacial). Esses são delimitados a partir da regra pré-estabelecida no jogo pelo professor. Sua nomenclatura faz referência à relação existente entre os conceitos da geografia e os conceitos do pensamento espacial.¹⁶ É a princípio apresentado neste momento da pesquisa como uma proposta metodológica de ensino. Sendo assim, no que se refere à sua aplicação, o jogo se apresenta em sua primeira etapa desenvolvimento estrutural, onde, não houve a realização de sua aplicação prática com alunos e professores. É considerado um jogo adaptável por permitir alterações em suas regras já que estas se fundamentam nos conceitos espaciais e são pré-estabelecidas pelo professor, sendo estes variados. Pode ser organizado em diferentes tipos de formações, como: duplas, trios, ou grupos de alunos, o que vai variar de acordo com número de participantes.

O jogo se fundamenta em uma proposta metodológica por permitir a construção dos conceitos espaciais a partir da metodologia do trabalho de campo ao longo do seu percurso. O seu planejamento surge a partir da perspectiva traçada nesta pesquisa nos tópicos anteriores deste capítulo, haja vista, a possibilidade da relação entre a metodologia do trabalho de campo e os conceitos do pensamento espacial. Ainda, o jogo permite abarcar as diferentes séries do ensino, desde o Ensino Fundamental I ao Ensino Médio, tendo em vista que os conceitos espaciais e a metodologia do trabalho de campo não se restringem apenas às séries determinadas. De todo modo, é importante compreender e considerar a sua aplicação de acordo com cada série do ensino, pois, cada uma dessas séries possuem alunos com formações cognitivas respectivas às suas idades.

O jogo apresenta como objetivo principal ensinar e desenvolver o aprendizado discente sobre os conceitos que norteiam o pensamento espacial, de forma a utilizar de sua principal estrutura de construção (os conceitos espaciais, as formas de representações e a construção do raciocínio espacial). Deve ser desenvolvido durante o trajeto realizado no trabalho de campo, ainda, cabe ao professor, escolher o local em que acontecerá o trabalho de campo, a

¹⁶ O nome conceitos (geo)espaciais é concebido pelo autor Ronaldo Goulart Duarte em sua pesquisa "Educação Geográfica, Cartografia Escolar e Pensamento Espacial no segundo segmento do ensino fundamental".

escolha dos conceitos espaciais a serem trabalhados, estipular o tempo necessário para a realização da atividade e as formas representativas utilizadas pelos discentes.

É importante que enfatizar que sua construção se faz flexível, pois, sabe-se que existem diferentes contextos que podem ser atrelados ao trabalho de campo, o que configura uma variação no jogo de acordo com o que for estipulado pelo docente para ser trabalhado. Dessa forma, construímos abaixo uma das possíveis formas em que se pode trabalhar o jogo. Abaixo segue um exemplo hipotético da utilização do jogo em um trabalho de campo.

4.4.1

Apresentação hipotética para realização do “Jogo das descobertas (geo)espaciais”

Optamos por fazer a apresentação do desenvolvimento do jogo por tópicos:

- Cabe ao professor, orientar os alunos caso surja alguma indagação sobre as regras do jogo, de forma, a orientá-los geograficamente caso preciso, orientar o trajeto dos alunos até o ponto final do trabalho de campo, estabelecer as regras, quais os conceitos espaciais e as formas de representações a serem utilizadas.

- Espaço utilizado para o trabalho de campo: Porto Maravilha e Zona portuária do Rio de Janeiro.

- Conceitos trabalhados no jogo: de localização, espaço-tempo, direção.

- Objetivo principal do jogo: cumprir todas as etapas estabelecidas pela regra do jogo.

- Tempo previsto para a realização do trabalho de campo: 40 minutos à 1h.

- Atividade deve ser realizada em: dupla ou trio.

- Regras do jogo: 1. Sinalize um ponto de referência para o início do percurso. 2. Fazer um registro fotográfico de alguma construção que mais chamar sua atenção, podendo nesse momento ser mais uma fotografia. 3. Localize onde fica o museu do amanhã, 4. Se o percurso é considerado curto ou longo.

- Materiais utilizados no jogo: caderno, lápis, borracha, celular/câmera fotográfica, bússola.

- Vence o jogo a dupla/trio que concluir todas as tarefas estipuladas nas regras. Nesse momento considera-se todas as duplas/trios que concluírem todas as etapas propostas pelo professor.

Por fim, o jogo propôs trabalhar de forma lúdica e prática o ensino de alguns dos principais conceitos do pensamento espacial. Observa-se que o jogo permite a construção de forma mais significativa para o aprendizado de diferentes como conceitos do pensamento espacial e da disciplina de geografia. A participação do aluno se dá de maneira constante durante todo o trajeto estabelecido no trabalho de campo. E Conforme a execução das regras do jogo o aluno descobre um conceito do pensamento espacial.

Dessa maneira, ao realizar a conclusão das regras 1, 3 e 4, o aluno descobre o conceito de localização, quando ele é confrontado a encontrar um ponto de referência para o início do trabalho de campo. O conceito de direção aparece no momento em que se pede para aluno mencionar onde fica localizado o Museu do Amanhã na regra 3, sendo possível trabalhar a proximidade e a distância, ou se está à frente ou ao seu lado direito, trabalhando assim, a sua orientação (norte/sul/leste/oeste), no espaço estudado. Ainda o conceito de espaço-tempo se apresenta quando a regra 2 é alcançada, a partir das construções é possível observar se são de momentos históricos antigos e se estas são ainda utilizadas na atualidade, ou se são arquiteturas mais modernas com novas funções no espaço em que ocupa. Permitindo assim, que o discente observe as transformações do espaço ao longo do tempo.

Durante o jogo se observa a presença de três conceitos do pensamento espacial, todos eles sendo trabalho de forma prática, ainda, podemos observar que é possível construir tais conceitos utilizando as formas de representação do espaço, dessa forma, aplicando mais um elemento do pensamento espacial. Nesse sentido foram utilizados como instrumentos as câmeras fotográficas e os celulares para o registro das construções, de forma a relacioná-las com espaço estudado. A todo o momento o jogo também permite o desenvolvimento do raciocínio espacial pelo aluno, trabalhando a parte cognitiva por meio de suas formas representativas externas e internas.

Espera-se com o jogo que o aluno compreenda os conceitos do pensamento espacial a partir do ensino da geografia, Além de permitir mediante o manuseio das ferramentas de estudo que o aluno desenvolva suas habilidades, estas que também contribuem para o conhecimento e aprendizado dos conceitos apresentados.

5 Considerações finais

Ao encerrarmos essa dissertação, acreditamos na sua contribuição para o ensino da educação geográfica e do ensino de geografia. Acreditamos ter alcançado o objetivo de nossa proposta inicial para essa pesquisa ao finalizarmos nossas análises. Certamente, também, compreendemos que ainda há muito a ser feito acerca das questões que envolvem a metodologia do trabalho de campo, a construção do pensamento espacial na geografia e em suas formas práticas.

Dessa maneira, ao longo de nossa investigação sobre como o trabalho de campo se insere na Geografia e na construção do ensino da geografia, podemos observar que a metodologia do trabalho de campo se constituiu como um dos principais métodos de análise de pesquisas e, também, do ensino acadêmico e escolar. Sendo assim, podemos observar que ao longo da história da Geografia o trabalho de campo se constituiu como umas das principais metodologias utilizadas no desenvolvimento da ciência. Pode-se perceber, também, um afastamento do uso do trabalho de campo por um período da Geografia, conhecido como Geografia teórico-quantitativa e a Geografia marxista, onde sua utilização foi desconsiderada por alguns geógrafos.

No que se refere a sua aplicação pode-se observar que o trabalho assume contextos distintos, mencionamos três nesta pesquisa: o uso do trabalho de campo sendo o próprio método para a construção de uma pesquisa científica; o trabalho de campo sendo utilizado como metodologia que possibilita o processo do ensino-aprendizado; e, ainda, o trabalho como um instrumento que permite realizar a partir da prática o ensino escolar da geografia.

Como forma de compreender como o trabalho de campo se insere no cenário atual do ensino da geografia, foram analisadas abordagens em pesquisas científicas do principal evento da pós-graduação em Geografia do Brasil as quais devem reunir os avanços mais recentes na área. Neles foi observado que o trabalho de campo retoma sua força como uma opção metodológica na construção científica e a preocupação com a sua inserção no ensino escolar da geografia tendo em vista as distintas conotações observadas, como: trabalho de campo, estudo do meio, aula de campo, excursão pedagógica e turismo pedagógico.

Revelaram-se, ainda, ao longo da pesquisa, algumas limitações para a realização de trabalhos de campo na escola básica: a burocracia enfrentada para liberação dos estudantes, as dificuldades de locomoção entre a escola e o lugar onde será realizado o trabalho de campo, dentre outros. Quando considerado o contexto das escolas públicas, a questão da liberação de verba para a atividade e o número muito grande de discentes por turma também se apresentam como um grande impasse.

Apesar das diferenças e limitações observadas, percebe-se que a inserção do trabalho de campo como metodologia para o ensino da geografia é considerada de grande importância pelos docentes.

Apesar dos problemas enfrentados para sua utilização, percebe-se a importância do trabalho de campo pelo destaque dado, nas últimas décadas, em pesquisas acadêmicas e, também, pelo seu uso e valorização pelos docentes para o ensino da geografia escolar.

No que se refere ao proposto em termos da articulação entre o trabalho de campo e o pensamento espacial, foi observado, a partir das análises efetuadas, que a metodologia do trabalho de campo se mostrou compatível com relação à construção de um pensamento espacial. Além disso, observamos que a metodologia do trabalho de campo quando associada à perspectiva do pensamento espacial permite que o aluno desenvolva conceitos geográficos como localização, espaço geográfico, paisagem, orientação, entre outros. Além de possibilitar a articulação com processos como comparação espacial, padronização espacial e organização espacial.

Tendo em vista estas observações mais gerais sobre o trabalho de campo e suas possíveis articulações com o pensamento espacial, concluímos que o trabalho de campo se constitui como uma importante metodologia para a leitura e compreensão do real conforme os objetivos mais gerais educação geográfica.

Com o intuito de oferecer uma contribuição ao trabalho da Geografia na educação básica, finalizamos a pesquisa com uma proposta de trabalho de campo na qual se enfatiza, dentre outros aspectos, os princípios do pensamento espacial. Esperamos que o jogo proposto, o qual não pode ser aplicado devido ao contexto de pandemia vivido ao longo do período final da pesquisa, permita o desenvolvimento cognitivo do discente em relação às transformações e produção do espaço geográfico e a construção do pensamento espacial de maneira lúdica.

Acreditamos nas contribuições feitas por esta pesquisa para o ensino da geografia e para o desenvolvimento da educação geográfica, a qual concentrou

sua atenção na relação entre a prática e a teoria e, ainda, de como tornar o processo ensino–aprendizado significativo para o discente.

6 Referencial Bibliográfico

ALENTEJANO, Paulo R.R.; ROCHA–LEÃO e OTÁVIO M. **Trabalho de campo: uma ferramenta essencial para os geógrafos ou instrumento banalizado?** Boletim Paulista de Geografia. São Paulo. Editora: Xamã Disponível em: http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Tarik/2012/FLG043_5/BPG_84.pdf Acesso em: 04 Mar. 2019.

ANAIS, **IX Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia**, 9. Goiânia, 2011.

ANAIS, **VI Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia**, 6. Fortaleza, 2005.

ANAIS, **VIII Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia**, 8. Curitiba, 2009.

ANAIS, **X Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia**, 10. Campinas, 2013.

ANAIS, **XI Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia**, 11. Presidente Prudente, 2015.

ANAIS, **XII Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia**, 12. Porto Alegre, 2017.

ANAIS, **XIII Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia**, 13. São Paulo, 2019.

ANAIS. **VII Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia**, 7. Niterói, 2007

ANDRADE, L. I. **A Educação Geográfica como um Caminho para a Promoção de Sustentabilidades: resgatando valores socioambientais com o 6º ano do ensino fundamenta.** Rio de Janeiro, 2011. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio De Janeiro. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/18186/18186_1.PDF Acesso em: 08 Nov. 2019.

AZAMBUJA, L. **Trabalho de campo e ensino de Geografia.** Florianópolis. Geosul, v. 27, n.54, p. 181-195. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/21775230.2012v27n54p181/25442> Acesso em: 14 Out. 2019.

BOSCOLO, D. **Projetos de estudos do meio em escolas públicas em Santana de Parnaíba – SP.** Dissertação de Mestrado em Geografia humana, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em:

https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde18102007154606/publico/DISSERTACAO_DULCINEIA_BOSCOLO.pdf Acesso em: em: 30 Jul. 2020.

BOVO, M. C.; TÖWS, R. L.; ROGAL, C. J. **Da teoria à prática: vivências e experiências em aulas de campo de Geografia / From Theory to practice: experiences in Geography field studies.** Geo UERJ, [S.l.], n. 33, p. e28828, dez. 2018. ISSN 1981-9021. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/28828> Acesso em: 30 Jan. 2020.

CACETE, N. H.; PAGANELLI, T. I.; NÍDIA, N. **Para ensinar e aprender Geografia.** 3ªed. São Paulo. Cortez Editora, 2009.

CALLAI, C. **A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino?** Terra Livre. São Paulo. Nº: 16. P. 133-152. Ano: 2001. Disponível em: <http://agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/viewFile/353/3355> Acesso em: 30 Jun 2020.

CASTELLAR, S. M. V.; JULIASZ, P. C. S. **Educação Geográfica e Pensamento Espacial: conceitos e representações.** ACTA Geográfica, Boa Vista, Edição Especial 2017. pp.160-178. Disponível em: <https://revista.ufr.br/actageo/article/view/4779> Acesso em: 05 Nov 2019.

CAVALCANTI, A. P. B.; VIADANA, A. G. **Excursão Geográfica Didática: instrumento de prática e ensino em Geografia.** Disponível em: <https://www.docsity.com/pt/excursao-geografica-didatica-instrumento-de-pratica-e-ensino-em-geografia/4789459/> Acesso em: 28 Jan. 2020.

CLAVAL, P. **O papel do trabalho de campo na geografia, das epistemologias da curiosidade às do desejo.** *Confins* [En ligne], nº17, 2013. Disponível em: <http://journals.openedition.org/confins/1241> DOI: <https://doi.org/10.4000/confins.12414> Acesso em: 28 Out. 2020.

COMPIANI, M.; DAL RÉ C., C. **Os papéis didáticos das excursões geológicas.** Enseñanza de las Ciencias de la Tierra, [en línea], 1993, Vol. 1, Núm. 2, p. 90-97, <https://www.raco.cat/index.php/ECT/article/view/88098> . Disponível em: Acesso em: 27 Jan. 2020

CORDEIRO, N. C. R.; MACHADO, A. B. **Turismo Pedagógico: uma análise dos roteiros comercializados pelas Agências de Viagens e Turismo Associadas à Amav.** 2012, Anais Eletrônico VI Mostra Interna de Trabalhos de Iniciação Científica ISBN 978-85-8084-413-9. Disponível em: http://www.cesumar.br/prppge/pesquisa/mostras/vi_mostra/natalia_cristina_ribeiro_cordeiro.pdf Acesso em: 28 Jan. 2020.

COSTA, M. A. C. **As Contribuições do lazer no processo Ensino-Aprendizagem.** *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 5, n. 2,

p. 09-14, dez. 2008. DOI: 10.5747/ch. 2008.V. n2. Disponível em: <http://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/258> Acesso em: 28 Jan. 2020.

COUTO, M. A. C. **As formas-conteúdo do ensinar e do aprender em geografia**. EGAL: Educação e ensino da Geografia: Epistemologia do ensino (e da aprendizagem) da geografia. 12 Encontro Nacional de Geógrafos. 2009. Disponível em: <http://www.observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Ensenanza delageografia/Metodologiaparalaensenanza/19.pdf> Acesso em: 1.

DUARTE, G. M. **A pesquisa e a pós-graduação em geografia no Brasil - os dez anos da ANPEGE**. Revista ANPEGE, 2003, v. 1, n. 01. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6624> Acesso em: 22 Fev. 2020.

DUARTE, R. G. **“A Cartografia Escolar e o Pensamento (Geo)Espacial”**. XIII Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia – ENPEG, LRDG UNICAMP, youtube. Belo Horizonte, 2017, 1:48:54 youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2gkW0i7enZc> Acesso em: 30 Jul. 2020.

_____. **Educação Geográfica, Cartografia Escolar e Pensamento Espacial no segundo segmento do ensino fundamental**. Tese de doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências humanas do Departamento de Geografia, USP. São Paulo, 2016. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde10112016135000/publico/2016_RonaldoGoulartDuarte_VOrig.pdf Acesso em: 08 Nov. 2019.

FILHO, E. E. TERENCE, A. C. F. **Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais**. Fortaleza, 2006. XXVI ENEGEP. Disponível em: http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2006_tr540368_8017.pdf Acesso em: 25 Mai 2019.

FILHO, S. M. M. **A educação geográfica escolar: conteúdos e referências docentes**. São Paulo, 2010. Tese de doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências humanas da Universidade Federal de São Paulo, USP. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-29112010-092800/publico/2010_ManoelMartinsdeSantanaFilho.pdf Acesso em: 30 Jun 2020.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=oB5x2SChpSEC&oi=fnd&pg=PA6&dq=fonseca+j.+j.+s.+metodologia+da+pesquisa+cient%3%ADfica.+fortaleza+uec+2002.+apostila&ots=OROXYr9ph&sig=AjOnHDyJxnRHUeEMgWJWPlwrdEg#v=onepage&q&f=false> Acesso em: 06 Mai. 2019.

GODOY, A. S. **Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, 1995. V. 35, n. 2, p. 57-63. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/view/38183/36927> Acesso em: 06 Mai. 2019.

GOHN, M. G. **Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf> Acesso em: 29 Out 2020.

GOLLEDGE, R. G. **The nature of geographic knowledge**. Annals of the Association of American Geographers, 2002. 92(1): 1–14. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1467-8306.00276> Acesso em: 30 Jul. 2020.

GOLLEDGE, R. G.; MARSH, M. e BATTERSBY, S. **Matching Geospatial Concepts with Geographic Educational Needs**. Geographical Research. 46 (1) 85–98, 2008. Disponível em: <http://www.umsl.edu/~naumannj/professional%20geography%20articles/Matching%20Geospatial%20Concepts%20with%20Geographic%20Educational%20Need.pdf> Acesso em: 25 Nov. 2019.

GOMES, K. F. **O lúdico na escola: atividade lúdicas no cotidiano das escolas do ensino fundamental I no município de Araras**. Rio Claro, 2009. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/119288/gomes_kf_tcc_rcla.pdf?sequence=1 Acesso em: 28 Out. 2020.

GONZÁLEZ, R. M. de. **Pensamiento espacial y conocimiento geográfico en los nuevos estilos de aprendizaje**. Nativos digitales y geografía en el siglo XXI: educación geográfica y sistemas de aprendizaje. Asociación de Geógrafos Españoles, 2016, p. 11 – 39. Disponível em: <https://rio.upo.es/xmlui/handle/10433/3159> Acesso em: 30 Jun 2020.

GRANDO, C R. **O conhecimento matemático e o uso de Jogos na sala de aula**. Campinas, São Paulo, 2000. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação, UNICAMP. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/251334/1/Grando_ReginaCelia_D.pdf Acesso em: 18 Jun. 2010.

KAISER, B. **O geógrafo e a Pesquisa de Campo**. São Paulo, 2006. Boletim paulista de Geografia, nº 84, p. 93-104. Disponível em: <http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/boletimpaulista/article/view/730> Acesso em: 23 11 Set. 2019.

KIYA, M. C. S. da. **O uso de Jogos e de atividades lúdicas como recurso pedagógico facilitador da aprendizagem.** Caderno pedagógico. Programa de Desenvolvimento Educacional, da Secretaria de Estado da Educação- SEED, Ortigueira, PR, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/prod_ucoes_pde/2014/2014_uepg_ped_pdp_marcia_cristina_da_silveira_kiya.pdf Acesso em: 19 Jun. 2020.

LACOSTE, Y. **A Pesquisa E O Trabalho De Campo: Um Problema Político Para Os Pesquisadores, Estudantes E Cidadãos.** Boletim Paulista De Geografia, São Paulo. Nº 84, p. 77-92, ano: 2006. Acesso em: 17 Mai. 2019.

LAMEGO, M.; NOVAES, A. R. **Sobre a representatividade da história da Geografia e Geografia histórica nos Encontros Nacionais da Associação de Pós - Graduação em Geografia (ENANPEGE).** Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia (ANPEGE), 2016, n.18, p.245-264. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6403/3356> Acesso em: 22 Fev. 2020.

LOPES, C. S.; PONTUSCHKA, N. N. **Estudo do Meio: Teoria e prática.** Geografia (Londrina), v. 18, n. 2. Ano: 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/2360#:~:text=O%20Estudo%20do%20Meio%20pode,urbano%2C%20que%20se%20decida%20estudar>. Acesso em: 23 Mar. 2019.

LOPES, G. **Principais conceitos e definições em Turismo:** Introdução ao Turismo. Publicação eletrônica, publicada em 13 de jan de 2010. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/cursotiat/01-conceitos-turismo> Acesso em: 28 Jan. 2020.

MARCELLINO, N. C. **Estudos do lazer: uma introdução.** Campinas, SP. Autores Associados, 1996. (Coleção educação física e esportes). Disponível em: https://www.academia.edu/38714621/Estudos_de_lazer_uma_introducao_nelson_carvalho_marcellino_PDF Acesso em: 28 Jan. 2020.

MARTINS, E.; SPECHELA, L. C. **A importância do letramento na alfabetização.** Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET – ISSN 2175-1773 Julho de 2012. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revistapedagogia/pdf/n3/6%20ARTIGO%20LUANA.pdf> Acesso em: 22 Fev. 2020.

MATOS, F. C. de. **Turismo Pedagógico: o estudo do meio como ferramenta fomentadora do currículo escolar.** 2012, Caxias do Sul, RS. Anais do VII Seminário de Pesquisa em Turismo do Mercosul. Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/eventos/seminarios_semintur/semin_tur_7/arquivos/01/01_Mattos.pdf Acesso em: 27 Jan. 2020.

MELLO, M. C. O. de. **Da teoria à prática do ensino da Geografia.** São Paulo, 2012. UNESP. P. 119 – 151. Disponível: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/47181/1/u1_d22_v9_ta.pdf Acesso: 27 Jun. 2020.

MENEZES, V. M., SANTOS, S. F.; SOUZA, G. C.; SOUZA, A. T. **As principais correntes do Pensamento Geográfico: uma breve discussão da categoria de análise de Lugar.** Centro científico Conhecer. Goiânia. Enciclopédia Biosfera N.07, 2009. p. 01 – 10. I SSN 180 9-0 5835. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/16334400/principaiscorrentesgeograficas> Acesso em: 19 Mai. 2020.

MINISTÉRIO DO TURISMO. **Turismo de estudos e Intercâmbio: orientações básicas,** 2010. Disponível em: http://www.turismo.gov.br/sites/default/turismo/o_ministerio/publicacoes/downloads_publicacoes/Turismo_de_Estudos_e_Intercxmbio_Versxo_Final_IMPRESSxO_.pdf Acesso em: 27 Jun 2020.

MORAES, A. C. R. **Geografia: pequena história crítica.** 20. Ed. Annablume, 2007.

MOREIRA, M. A. **O Que é afinal Aprendizagem Significativa?** Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, USP. Rio Grande do Sul, 2012. P. 02-07. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf> Acesso em: 27 Jun 2020.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. **Learning to think spatially. Gis as a support system in the K-12 curriculum.** Washington: National Research Council Press, 2006.

NEVES. T. F. K. **Os trabalhos de campo no ensino de Geografia: Reflexões sobre a prática docente na educação básica.** Editora da UESC. 1ª reimp. Bahia. Ano: 2015.

OLIVEIRA, C. M. de; FERREIRA, D. A. O. de. **Excursão Pedagógica: Fazenda Santa Maria do Monjolinho – São Carlos – SP.** IX Congresso Internacional sobre Turismo Rural e Desenvolvimento Sustentável, CITURDES, 2015. Disponível em: http://143.107.95.102/prof/kasolha/citurdes/anais/pdf/eixo6/GT6_8.pdf Acesso em: 27 Jan. 2020.

OLIVEIRA, H. **A paisagem como elemento integrador no processo de ensino-aprendizagem – uma experiência em contexto de visita de estudo.** Revista de Educação Geográfica, 2017, n.2, p. 49-58. Universidade do Porto. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:qVs4rR1DBJcJ:>

ojs.letras.up.pt/index.php/GETUP/article/download/2897/2791+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br Acesso em: 23 Jan, 2020.

OLIVEIRA, C. D. M. de. ASSIS, R. J. S. de. **Travessias da aula em campo na geografia escolar: a necessidade convertida para além da fábula.** Educação e Pesquisa, 2009, São Paulo, v. 35, n.1, p. 195-209. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v35n1/a13v35n1.pdf> Acesso em: 23 Mar. 2019.

OLIVEIRA, M. P. de.; SILVA, J. B. da. **A Trajetória Da Pós-Graduação No Brasil E A Anpege: Algumas Questões.** Revista da ANPEGE. v. 5, 2009. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6591> Acesso em: 22 Fev. 2020.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: **Terceiro e Quarto ciclo do Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/ SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf> Acesso em: 23 Mar. 2019.

PEREIRA, M. R. SOUZA, C. J. **Uma reflexão acerca da importância do trabalho de campo e sua aplicabilidade no ensino de Geografia.** Disponível em: https://observatoriogeogoiias.iesa.ufg.br/up/215/o/uma_reflexao_acerca_da_importancia_do_trabalho_de_campo.pdf Acesso em: 22 Fev 2020.

RIBAS, M. H. **Educação para o Turismo.** Olhar de professor, Ponta Grossa, 5(1): 09-20, 2002. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br//index.php/olhardeprofessor/article/view/1372> Acesso em: 20 Jan. 2020.

RISSETTE, M C U. **Pensamento espacial e raciocínio geográfico: uma proposta de indicadores para a alfabetização científica na educação geográfica.** Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, USP. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15022018-103250/pt-br.php> Acesso em: 16 Jun. 2020.

RODRIGUES, A. B.; OTAVIANO, C. A. **Guia Metodológico de Trabalho de Campo em Geografia. Geografia.** Londrina, v. 10, n. 1, p. 35-43, jan./jun. 2001. Disponível em: http://www.geografia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/hai_aulacampo_2012/guia_trabalho_campo.pdf Acesso em: 15 Mai. 2018.

RODRIGUES, J. A. de. **Geografia – Introdução à Ciência Geográfica.** Editora: Avercamp. Ano: 2008.

SANTOS, Milton. **A Natureza do espaço.** 4ªed. 8ª reimp. São Paulo. Editora Universidade de São Paulo, 2014.

_____. **Por uma nova Geografia: da crítica da Geografia por uma Geografia crítica.** 6 ed. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, 2004. (Coleção Milton Santos, 2).

SERPA, A. **O Trabalho De Campo Em Geografia: Uma Abordagem Teórico-Metodológica.** São Paulo, 2006. Boletim Paulista de Geografia, São Paulo, nº 84, p. 7-24. Disponível em: <https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/boletimpaulista/article/view/725> Acesso em: 23 Mar. 2019.

SUERTEGARAY D. M. A. **Pesquisa de Campo em Geografia.** Belo Horizonte. 2002. Encontro Estadual de Geografia. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/1342> Acesso em: 27 Fev. 2019.

TEIXEIRA, V. **Perspectivas da Pós-graduação em Geografia no Brasil: considerações a partir das edições do ENANPEGE (1995/2013).** Rev. Tamoios, São Gonçalo (RJ), ano 15, n. 1, pág. 143-161, 2019. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/viewFile/36578/29924> Acesso em: 21 Fev. 2020.

TEIXEIRA, V.; SILVA M. **ANPEGE: Contexto de Formação e Relações Políticas e Científicas.** 2016. Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em Geografia (ANPEGE). p. 91-124, V.12, n.19. Disponível em: https://www.academia.edu/41831776/ANPEGE_CONTEXTO_DE_FORMA%C3%87%C3%83O_E_RELAC%C3%87%C3%95ES_POL%C3%8DTICAS_E_CIENT%C3%8DFICAS_ANPEGE_CONTEXT_OF_FORMATION_AND_RELATIONS_POLICY_AND_SCIENTIFICS?auto=download Acesso em: 22 Fev. 2020.

TOMITA M. S. L. **Trabalho de campo como instrumento de ensino em Geografia.** *Geografia, Londrina.* V.8, n. 1. P.13-15. Ano. 1999.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação.** São Paulo. Editora Atlas S.A, 1987. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4233509/mod_resource/content/0/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em_Ciencias-Sociais.pdf Acesso em: 15 Jun 2020.

ZUSMAN, P. (2011). **La tradición del trabajo de campo en Geografía.** *Geograficando,* 7 (7), 15-32. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5089/pr.5089.pdf Acesso em: 23 Mar. 2019.

Anexo 01

Questionário On-line – Quadro análise referente ao uso do Trabalho de campo para o ensino de geografia de acordo com a perspectiva docente

Roteiro do questionário on-line
1. Informe o(s) bairro(s) onde se localizam a(s) escola(s) em que você leciona Geografia no momento.
2. Há quanto tempo você leciona?
3. Qual a sua faixa etária?
4. Leciona na rede pública ou privada?
5. Quais as séries em que você leciona?
6. Qual a faixa etária dos seus alunos?
7. O quanto você avalia que o trabalho de campo realizado pela Geografia escolar pode contribuir para a formação do jovem como um cidadão atuante na transformação da realidade social?
8. Nas suas aulas de Geografia, nas escolas onde leciona neste momento, você costuma realizar trabalhos de campo?
9. Quanta vez ao longo de um ano letivo você realiza e/ou participa de trabalhos de campo nas escolas onde leciona Geografia?
10. Como você se insere nos trabalhos de campo?
11. Em que lugares você costuma realizar o trabalho de campo com seus alunos?
12. O trabalho de campo pode ser, em sua opinião, um importante recurso para?
13. Que atividades relacionadas ao trabalho de campo você realiza com seus alunos?
14. Que dificuldades você enfrenta para a realização de trabalhos de campo?

Anexo 02

Roteiro de entrevistas com docentes de geografia sobre o trabalho de campo na construção do pensamento espacial

Roteiro de entrevista
1 - Trabalha o conceito de localização durante o trabalho de campo a partir do uso de ferramentas como, bússolas, mapas ou GPS?
2- Trabalha como a representação e disposição de elementos do espaço a partir de mapas?
3- Como você costuma chamar a atenção dos alunos para a mudança da disposição de diferentes objetos e espaços durante o trabalho de campo?
4- Quais tipos de atividades você costumar trabalhar durante o campo com os alunos?
5- Como você trabalhar as diferentes funções que são atribuídas às formas passadas que ainda existem na atualidade?
6 – Como você costuma fazer a relação entre a realidade do aluno e as atividades que são elaboradas durante o trabalho de campo?
7- Como procura chamar atenção do aluno para o porquê da existência de diferentes lugares, ou o porquê de algo existir em determinado lugar e não em outro?
8- Como você procura incentivar o aluno a construir a leitura cartográfica de forma que o aluno compreenda a sua realidade.
9- De que forma durante o campo você trabalha sobre os diferentes tipos de relações sociais que são presentes no espaço?
10- Como costuma trabalhar as diferentes condições sociais que são vivenciadas pelos alunos de acordo com a região que vivem?