



UNICAMP

Número: 031/2010

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E
HISTÓRIA DE CIÊNCIAS DA TERRA**

ROSANGELA JUSTEN

**TRABALHOS DE CAMPO NA DISCIPLINA
GEOGRAFIA: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO
BÁSICA EM PONTA GROSSA (PR)**

Dissertação apresentada ao Instituto de Geociências
como parte dos requisitos para obtenção do título de
Mestre em Ensino e História de Ciências da Terra.

Orientador: Prof. Dr. Celso Dal Ré Carneiro

**CAMPINAS - SÃO PAULO
Junho 2010**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO
Sistema de Bibliotecas da UNICAMP /
Diretoria de Tratamento da Informação
Bibliotecário: Helena Joana Flipsen – CRB-8ª / 5283

J982t

Justen, Rosangela.

Trabalhos de campo na disciplina geografia : um olhar sobre a educação básica em Ponta Grossa (PR) / Rosangela Justen. -- Campinas, SP : [s.n.], 2010.

Orientador: Celso Dal Ré Carneiro.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências.

1. Geografia - Estudo e ensino - Ponta Grossa (PR)
2. Ensino fundamental - Ponta Grossa (PR) I. Carneiro, Celso Dal Ré. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Geociências. III. Título.

Título e subtítulo em inglês: Fieldwork in the Geography discipline : a glimpse on the basic education level in Ponta Grossa (PR)

Palavras-chave em inglês (Keywords): Geography - Study and teaching - Ponta Grossa (PR), Primary education - Ponta Grossa (PR)

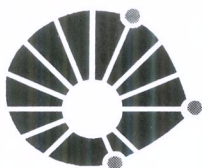
Área de Concentração: Metodologia de Ensino.

Titulação: Mestre em Ensino e História de Ciências da Terra.

Banca examinadora: Mário Sérgio de Melo, Maurício Compiani..

Data da Defesa: 29-06-2010

Programa de Pós-Graduação em Ensino e História de Ciências da Terra.



UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM
ENSINO E HISTÓRIA DE CIÊNCIAS DA TERRA

AUTORA: Rosangela Justen

“Trabalhos de campo na disciplina Geografia: um olhar sobre a Educação Básica em Ponta Grossa (PR)”.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Celso Dal Ré Carneiro

Aprovada em: 29 / 6 / 2010

EXAMINADORES:

Prof. Dr. Celso Dal Ré Carneiro

- Presidente

Prof. Dr. Mauricio Compiani

Prof. Dr. Mário Sérgio de Melo

Campinas, 29 de junho de 2010

Dedico esse trabalho a todos aqueles que, assim como eu, acreditam que o investimento em ensino de qualidade é a melhor (senão a única) forma de transformação da sociedade.

AGRADECIMENTOS

Tenho que confessar que nem nos meus sonhos mais altos eu imaginei um dia cursar Mestrado na UNICAMP, e quero deixar claro que esse feito é um orgulho imenso para mim. Sei que é impossível realizar um trabalho sozinha, por isso, meus sinceros e profundos agradecimentos a todos que contribuíram para que esta pesquisa pudesse se concretizar, em especial a:

DEUS, minha fortaleza.

Meu orientador, professor Celso, pela construção em conjunto desse trabalho, pelas excelentes referências indicadas, pela paciência e pelo carinho com que me acompanhou nessa pesquisa.

Meu amor Ricardo, pelo apoio incondicional, pelas inúmeras vezes que me buscou na rodoviária às 4:00 horas da manhã, pelas vezes que não me deixou desistir e pelo amor que sempre demonstrou ter comigo.

Meus pais Cacilda e Renato, pelo exemplo que são para mim, pelo apoio integral e pelo encorajamento que manifestaram no decorrer desse trabalho, meus sinceros agradecimentos.

Minhas irmãs Ciliane, Jaqueline e Tatiane, sendo meu porto seguro nessa etapa da minha vida e pelas minhas sobrinhas Giovana e Laura, que me foram tão especiais quando achava que não iria conseguir.

Professora Carla, pelo grande incentivo a continuar estudando e refletindo sobre a importância de trabalhos de campo em Geografia, iniciados na graduação e pela indicação do Instituto de Geociências da UNICAMP.

Minha amiga Clevoneide pelo grande incentivo a continuar na carreira do magistério e incentivo a realização do curso de pós-graduação.

Professores Mario Sérgio e Maurício pelas inestimáveis contribuições no exame de qualificação, com orientações, contribuições e sugestões, que muito contribuíram para finalização do trabalho.

Os colegas de mestrado, de uma forma muito especial Daiane, Flávia e Serra que se tornaram grandes amigos ao partilhar da trajetória dessa pesquisa.

Ao colega Éderson pelo grande auxílio na confecção dos mapas presentes no trabalho.

À UNICAMP como um todo pela excelente estrutura, em particular ao Instituto de Geociências e de uma forma muito especial aos professores que possibilitaram ricas reflexões nas disciplinas. Agradeço também à Val e à Edinalva que sempre me atenderam com muito carinho.

À CAPES que financiou esse projeto.

Agradeço de modo muito especial a todos os professores que participaram da pesquisa, aceitando partilhar suas experiências, e responder ao questionário. Sem essa participação ativa, a pesquisa não existiria. Agradeço em especial ao professor João Paulo Camargo que consentiu que participasse de uma saída de campo.

Sumário

Capítulo 1 : INTRODUÇÃO	1
<i>Trabalhos de campo como recursos</i>	3
<i>Oportunidade da Pesquisa</i>	3
Capítulo 2 : OBJETIVOS E MÉTODOS	7
<i>Localização de Ponta Grossa</i>	8
<i>Método de elaboração de questionários</i>	9
<i>Método de aplicação do questionário</i>	11
Seleção Preliminar	11
<i>Grupo investigado</i>	12
Considerações sobre o questionário	13
Capítulo 3 : FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA: A “CRISE” DO ENSINO DE GEOGRAFIA	17
<i>O papel da escola</i>	17
Capítulo 4 : ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL	23
<i>Geografia Tradicional e Geografia Crítica</i>	23
<i>Compreensão espacial</i>	25
Capítulo 5 : TRABALHOS DE CAMPO: VALIOSA PRÁTICA PEDAGÓGICA	29
<i>Trabalhos de campo: potencial e importância</i>	30
<i>Trabalhos de campo e Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia</i>	35
<i>Trabalho de campo e seus papéis didáticos</i>	37
Capítulo 6 : RESULTADOS OBTIDOS	45
<i>Caracterização dos professores</i>	45
<i>Metodologias utilizadas pelos professores</i>	49
<i>Indicadores de Avaliação</i>	50
INDICADOR 1: Realização de Trabalhos de campo	51
A) Frequência das saídas	53
B) Locais das saídas	55
C) Preparação dos alunos para o campo	59
D) Trabalhos interdisciplinares	61
E) Classificação didática das saídas	63
F) Interesse dos alunos	65
G) Atividades de avaliação pós-campo	66
H) Material de apoio	67

INDICADOR 2: Não-realização de atividades de campo	68
INDICADOR 3: Importância atribuída às atividades de campo	69
A) Aprendizagem efetivada com trabalhos de campo	70
B) Dificuldades para realização dos trabalhos de campo	74
C) Influência exercida por eventuais trabalhos de campo na graduação	75
CAMPOS GERAIS: REGIÃO COM CARACTERÍSTICAS SINGULARES	76
Relações entre formação do professor e tipos de atividades de campo desenvolvidas	80
Participação em uma saída de campo	82
Capítulo 7 : CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
Referências	89
ANEXOS	97

Lista de Ilustrações

FIGURAS

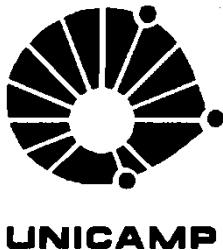
Figura 2.1. Localização do Município de Ponta Grossa, Estado do Paraná	9
Figura 2.2. Número de escolas de ensino fundamental (3º e 4º ciclos) e médio, públicas e particulares presentes no município de Ponta Grossa - PR	12
Figura 2.3. Localização das escolas participantes da pesquisa, no município de Ponta Grossa – PR	13
Figura 5.1. Objetivos de atividades de campo (Fonte: Compiani e Carneiro 1993)	38
Figura 5.2. Objetivos de atividades de campo (Fonte: Compiani e Carneiro 1993)	39
Figura 5.3. Influência dos objetivos sobre cada tipo de atividade de campo (Fonte: Compiani e Carneiro 1993)	42
Figura 6.1. Período de formação na graduação dos docentes que participaram da pesquisa	46
Figura 6.2. Tempo de atuação no magistério dos professores que participaram da pesquisa	47
Figura 6.3. Tipos de pós-graduação realizadas pelos professores que participaram da pesquisa	48
Figura 6.4. Professores participantes da pesquisa que executam e que não executam trabalhos de campo na disciplina de Geografia	52
Figura 6.5. Frequência com que os professores realizam atividades de campo com seus alunos na disciplina de Geografia	54
Figura 6.6. Locais onde são realizados trabalhos de campo pelos professores de Geografia no município de Ponta Grossa, PR	58
Figura 6.7. Situação dos locais onde são realizados trabalhos de campo pelos professores de Geografia fora do município de Ponta Grossa	59
Figura 6.8. Preparação dos alunos para realização de trabalhos de campo sobre o conteúdo a ser visto	60
Figura 6.9. Disciplinas que os professores citam que fazem parte dos trabalhos de campo interdisciplinares pelos professores envolvidos na pesquisa que realizam atividades de campo	62
Figura 6.10. Tipos de saídas desenvolvidas pelos professores de Geografia que realizam atividades de campo no município de Ponta Grossa – PR	63
Figura 6.11. Tipos de saídas que os professores de Geografia que realizam atividades de campo no município de Ponta Grossa gostariam de desenvolver	64
Figura 6.12. Tipos de atividades avaliativas que os professores desenvolvem após realizar o trabalho de campo com os alunos	66

Figura 6.13. Material de apoio utilizado antes e durante as saídas de campo realizadas pelos professores de Geografia participantes da pesquisa _____ 67

Figura 6.14. Dificuldades que impedem a execução de saídas de campo pelos professores de Geografia envolvidos na pesquisa _____ 68

TABELAS

Tabela 6.1. Locais das saídas de campo realizadas pelos professores de de Geografia no município de Ponta Grossa - PR	56
--	----



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS

**PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E
HISTÓRIA DE CIÊNCIAS DA TERRA**

Trabalhos de campo na disciplina Geografia: um olhar sobre a Educação Básica em Ponta Grossa (PR)

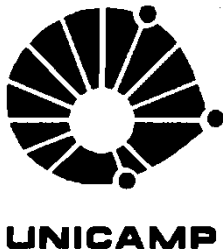
RESUMO

Dissertação de Mestrado

Rosangela Justen

Métodos de ensino baseados em atividades de campo proporcionam aproximação entre o objeto estudado e o indivíduo. Para assimilação do saber geográfico, é importante que sejam considerados tanto o conhecimento do aluno como a realidade que o envolve, devendo estes servir de referência para o estudo do espaço geográfico. O campo constitui ótimo ambiente de ensino, além de promover maior socialização de grupos. Nesse quadro favorável aos trabalhos de campo, realizamos pesquisa sobre atividades de campo desenvolvidas na disciplina Geografia em escolas e colégios da rede pública e particular de Ponta Grossa, Estado do Paraná. O principal objetivo da pesquisa é investigar a realização ou não de trabalhos de campo em Geografia, em estabelecimentos de ensino público e particular, nos níveis de ensino fundamental e médio do município. As informações foram coletadas por meio de questionário enviado aos professores responsáveis. Como resultado, verificou-se que mais de 50% dos professores aplicam metodologias de campo no ensino de Geografia. Mas também são apontadas inúmeras dificuldades para não-realização de atividades de campo com os alunos, que incluem: (a) aspectos de ordem financeira dos alunos, (b) a responsabilidade que o professor assume ao levar o aluno para fora do ambiente escolar, e (c) a falta de tempo para preparação das atividades de campo. A pesquisa confirmou amplamente a hipótese inicial de que os professores do município participantes da pesquisa valorizam tal recurso didático porque obtêm bons resultados de sua utilização. Mesmo aqueles que não as realizam consideram essa linha de atividades como de grande importância. A pesquisa fornece alguns indicadores bastante úteis para planejamento de atividades didáticas de campo.

Palavras-chave: Geografia, trabalhos de campo, ensino.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS

**PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E
HISTÓRIA DE CIÊNCIAS DA TERRA**

**Fieldwork in the Geography discipline: a glimpse on the Basic Education level in
Ponta Grossa (PR)**

ABSTRACT

Masters Degree Dissertation

Rosangela Justen

Currently, teaching is not a simple task, because teachers are endeavoured not only for transmitting knowledge, but to encourage young people to learn the contents and to change personal attitudes towards improving their relationship with the environment. For these processes to occur, a teacher needs to attract the attention of his/her students. Many resources enhance the effectiveness of the teaching-learning process. Field activities have been increasingly used as a tool. Teaching methodologies for field-based activities provide approximation between the studied object to the individual who studies it. At the same time, the field is an excellent environment for learning, and stimulates some social connections as well. To study geography, the reality which involves the student should be considered, as long as it can be a reference for the study of the geographical space. In this positive framework for fieldwork, we have started a research on field activities that have been developed in the Geography discipline in public and private schools from the elementary up to the high school teaching levels in the municipality of Ponta Grossa (PR). The main objective of the research is to investigate whether or not fieldwork is a current practice for teaching of Geography. Data was collected by means of a questionnaire delivered to teachers. The results may describe the teachers' fieldwork practice, and the procedures regarding this use from the point-of-view of pedagogical practices. A preliminary analysis of the received contributions allows us to say that well-done fieldwork can increase environmental conscious and awareness. It is possible to say that many teachers use this practice to supplement the theoretical methodology taught in the classroom. Even those teachers that currently do not apply them consider these activities as greatly important. The research provides some indicators useful for planning teaching activities of fieldwork.

Keywords: Geography, fieldwork, teaching

..:

INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia tem passado por profundas modificações. Muitas vezes a disciplina foi vista e concebida como de mera descrição e retransmissão de dados e informações, cabendo aos alunos memorizá-las. No entanto, após reformulações dessa ciência, questionou-se qual o papel da Geografia para a vida do aluno. Passam então a ser considerados o saber e a realidade que o envolve, podendo estes servir de ponto de partida e referência para o estudo do espaço geográfico.

O professor de Geografia, por ser também um indagador do espaço construído pelas sociedades, pode desempenhar papel fundamental ao auxiliar o aluno no processo de compreensão e de questionamento da dinâmica espacial, por meio da investigação do espaço de vivência. A Geografia é ainda uma ciência caracterizada pela somatória de contribuições multidisciplinares, que permitem definir e caracterizar um lugar, possibilitando ao indivíduo condições de compreender a paisagem que o cerca.

A ciência pode ser ativa no desenvolvimento de ações multi-integradoras, visando conservação, recuperação ou preservação do ambiente. Os processos que culminam na formação do saber geográfico podem ser equacionados e/ou solucionados de várias formas. No ensino, são adotadas diferentes metodologias dentre as quais uma, de extrema importância, é representada pelas atividades de campo.

O enfoque principal desta pesquisa considera a realização de atividades de campo como metodologia eficaz para aquisição e aprendizagem efetiva de conceitos na disciplina de Geografia.

Característica essencial das metodologias de campo é o fato de representarem o elo entre o saber teórico e o saber prático. Inúmeros autores têm desenvolvido trabalhos com enfoque nessa prática, salientando que propicia também o contato direto com o objeto de estudo. A sala de aula limita esse contato; no campo, o

aluno tem oportunidade de tornar-se *investigador*, atuação nem sempre possível em aulas limitada a quatro paredes.

Parte-se do pressuposto de que aluno investigador é aquele que participa do processo de ensino-aprendizagem de forma ativa, não é mero receptor de informações e conteúdos: questiona, compartilha opiniões, busca informações com base tanto em seu conhecimento cotidiano quanto em seu conhecimento científico, adquirido na escola. Acredita-se também, para ser aluno investigador há necessidade que o aluno seja crítico. Claro que para o aluno ter essa postura é essencial que o professor estimule essas atitudes e permita que ele tenha característica de não ser somente receptor de conteúdos.

Para Freire:

“Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito no processo.” (FREIRE, 2002, p. 29)

Em outras palavras, na efetivação da aprendizagem, tanto o educando quanto o educador devem ser sujeitos ativos no processo. Sobre esse aspecto, Freire (1987) discorre sobre a concepção de “educação bancária”, voltada para abordagens essencialmente narrativas.

“Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito – o narrador – e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos. Há uma quase enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar. Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação” (FREIRE, 1987, p. 33).

Nesse tipo de educação, o objetivo torna-se a memorização mecânica do conteúdo e a educação passa a ser um ato de depositar, em que os alunos são os depositários e o professor, o depositante (FREIRE, 1987).

“Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece

aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.” (FREIRE, 1987, p. 33)

Tem-se como ponto de partida que o campo possibilita interação com o conteúdo a ser visto e estudado, fazendo com que o aluno seja agente ativo, não sendo apenas objeto de depósito de informações, de conteúdos prontos e de verdades inquestionáveis.

Trabalhos de campo como recurso

Trabalhos de campo são recurso educacional de grande valor para o ensino de Geografia, a exemplo de outras áreas do conhecimento. Entretanto, como qualquer atividade que se destina a facilitar a aprendizagem, o trabalho de campo precisa ser planejado dentro de uma proposta pedagógica viável. Além disso, ao se executar um trabalho de campo, é essencial a análise escalar dos ambientes, pois partindo de um estudo local (possibilitado pelas atividades de campo), a percepção de contextos mais distantes acontece por meio de contextos mais significativos, de acordo com Compiani (2009, p. 32), “o focar para a relação local/global aponta para a necessidade das metodologias de estudos do meio e trabalhos de campo”.

A hipótese inicial – que foi tomada como ponto de partida – para realização da pesquisa, é a de que se poderia atingir número representativo de professores de educação básica no município e que, dentro desse conjunto de participantes da pesquisa, a maior parte valoriza os trabalhos de campo como recurso didático, tanto em função das respectivas experiências pessoais quanto pelo fato de que recolhem bons resultados da utilização de atividades de campo.

Oportunidade da Pesquisa

A sala de aula, além de proporcionar aprendizagem de conteúdos disciplinares, deve ser um ambiente que provoque e estimule reflexões e tomadas de consciência constantes de direitos e deveres dos cidadãos, para que a escola se torne caminho para construção da cidadania.

Segundo Kaercher:

“Talvez a principal tarefa de um professor de Geografia não seja a de ensinar Geografia, mas realçar um compromisso que ultrapassa, ou seja, fortalecer os valores democráticos e éticos, a partir de nossas categorias centrais (espaço, território, Estado...) e expandirmos cada vez mais o respeito ao outro, ao diferente” (KAERCHER, 2004, p. 224).

Pode-se afirmar, assim, que um dos maiores objetivos da escola, e também da Geografia é o de formar valores: de respeito ao outro, às diferenças, combater as desigualdades e as injustiças sociais. Mas para que essa formação da cidadania ocorra de fato, há necessidade de formação de uma consciência espacial, para que haja prática da cidadania. Cidadania como uma pessoa que, sabendo do seu mundo, possa influenciá-lo e lutar por uma sociedade mais justa e democrática.

Segundo Debesse (1978), a sociedade precisa deter um conhecimento cada vez mais preciso do espaço terrestre, para garantir o entendimento das mensagens e das imagens que envolvem o cidadão através de todos os meios de comunicação. Para Debesse, a Geografia – e também a História – tornam-se “uma peça essencial para a formação do homem moderno que ajudam a compreender o seu lugar no tempo e no mundo” (DEBESSE, 1978, p. 15)

E cabe ao professor de geografia o papel de *ensinar* o aluno a compreender esse espaço, para que o aluno torne-se cidadão. Entretanto, nem sempre ensinar tem sido tarefa simples para professores e nem o “estudar” tem sido motivante para alunos: há certo descompasso entre as duas partes. Docentes trabalham, muitas vezes, com postura tradicional e autoritária, ministrando aulas quase que exclusivamente expositivas, sem empregar referências que tenham a ver com o cotidiano e o ambiente de vivência de seus alunos.

Em contrapartida, a maioria dos estudantes está imersa em uma cultura que estimula o raciocínio não-linear, favorecido, dentre outros fatores, pela revolução digital. Muitas vezes torna-se entediante, quando não desmotivante, os alunos permanecerem durante 45 minutos ou uma hora (média do tempo das aulas), dentro de uma sala de aula, ouvindo o professor expor o conteúdo.

Assim sendo, é importante que o professor utilize recursos e metodologias distintas para melhorar e estimular os alunos em aulas e promover de forma efetiva o processo de ensino-aprendizagem. As saídas de campo são uma

atividade que pode auxiliar o professor a estimular os alunos, tornando as aulas mais interessantes e assiste a ambos no processo de ensino-aprendizagem.

Nas propostas curriculares elaboradas pelas Secretarias de Educação, ou até mesmo em projetos de ensino das escolas, é comum aparecer como propósito ou como um dos objetivos principais das disciplinas Geografia e História, a expectativa de *formar o cidadão* (Pontuschka, 1996). Entretanto, vale a pena salientar que o cidadão não se forma apenas na instituição de ensino, mas esta é, com certeza, uma das instituições capazes de realizar tal formação. Contudo, pode-se – e deve-se – edificar, a partir da escola, algo de importante relacionado a essa formação. Os professores das disciplinas citadas, que trabalham com noções de tempo e espaço, com a história das sociedades e da natureza, devem estar atentos a essa questão.

A construção da cidadania nos indivíduos é complexa e difícil de ser alcançada, pois nas escolas públicas brasileiras há uma população numerosa, heterogênea do ponto de vista escolar e sócio-cultural, na qual os preceitos e as ideologias somente são superados mediante muito trabalho pelo conjunto dos professores, (PONTUSCHKA, 1996).

Levar em consideração as representações e os saberes que os alunos trazem consigo é relevante para o professor exercer um bom trabalho; isso talvez seja ainda mais acentuado para professores de Geografia, visto que eles analisam o espaço, e isso jamais passa despercebido pelos seus alunos. Os saberes latentes são oriundos principalmente dos espaços de convívio de cada um dos alunos. Por isso a necessidade de investigar, estudar e analisar, por meio das saídas de campo, locais próximos da escola ou de espaços de vivência dos alunos.

O trabalho a seguir exposto resulta de investigação realizada pela autora com professores do ensino básico, na disciplina de Geografia. Participaram da pesquisa docentes do terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental e professores de Geografia do ensino médio, de escolas da rede particular e pública do município de Ponta Grossa, PR. Na coleta dos dados, empregou-se um questionário, estruturado a partir dos objetivos pretendidos com a pesquisa.

O capítulo 3 refere-se ao papel da escola na sociedade atual, com base em diferentes autores. Além de ensinar conhecimentos científicos acumulados, a escola também tem como objetivo formar cidadãos e fornecer conceitos de cidadania.

No capítulo 4 aborda-se especificamente o ensino de Geografia, tecendo considerações sobre a Geografia Tradicional e a Geografia Crítica. Assinala-se que hoje a Geografia escolar prevê o desenvolvimento de percepção espacial, visto que a Geografia se propõe a estudar o espaço e as relações do Homem com este.

No capítulo 5 apresenta-se a importância dos trabalhos de campo, mencionando o que autores têm escrito sobre possibilidades e importância do uso de trabalhos de campo como metodologia de ensino em Geociências de uma forma geral. São discutidas as diferentes classificações dos papéis didáticos dessas atividades, que constituem fundamentação teórica da pesquisa.

No capítulo 6 estão delineados os resultados oriundos da pesquisa feita com os professores. Primeiramente foi caracterizado o grupo de professores envolvidos, tanto com a finalidade de contribuir nas análises realizadas como também para conhecer o grupo, que havia sido formado de forma aleatória. Posteriormente são contemplados os resultados, apresentando dados dos trabalhos de campo realizados pelos professores e também o motivo da não realização dessas atividades pelos professores que não as executam. Nesse item descreve-se também a importância que os professores atribuem às atividades de campo, como metodologia no processo de ensino-aprendizagem. Acredita-se que uma hipótese que explica o número considerável de professores de Geografia que realizam atividades de campo é também o fato que a cidade oferece locais propícios para esse tipo de atividades, por isso nesse capítulo também estão descritas algumas características da região onde Ponta Grossa está localizada.

Por fim, no capítulo 7 constam reflexões do resultado desse trabalho, sobre a utilização de trabalhos de campo, por professores de Geografia no município de Ponta Grossa e exposições sobre novas formas de utilizar essa metodologia importante para aquisição do conhecimento, principalmente nas disciplinas relacionadas às Geociências.

..:

OBJETIVOS E MÉTODOS

O principal objetivo da pesquisa é investigar a realização ou não de trabalhos de campo em Geografia, em estabelecimentos de ensino público e particular, no ensino fundamental e médio em Ponta Grossa (PR). Esse objetivo está vinculado a algumas considerações e motivações:

1. O tema decorre da grande importância que a realização de atividades de campo proporciona no processo de construção do conhecimento, em conteúdos de Geociências, premissa apoiada por diversas publicações: Paschoale (1984), Branas (1981), Compiani (1991), Compiani e Carneiro (1993), Corrêa (1996), Suertegaray (1996), Fantinel (2000), Scortegagna (2001).
2. A aprendizagem efetiva que a autora obteve, na etapa final de suas atividades acadêmicas em Geografia. Um quadro preliminar da situação em Ponta Grossa foi esboçado a partir dos resultados de trabalho de conclusão de curso desenvolvido por Justen (2003), que teve o objetivo de analisar encaminhamentos adotados em trabalhos de campo por professores de Geografia, no ensino médio, da rede pública, no município de Ponta Grossa (PR).
3. Levou-se em conta ainda, na escolha do tema, outro aspecto essencial, relacionado à investigação sobre as mudanças que modernamente ocorrem na sociedade, cujo grau de interferência sobre ações realizadas em sala de aula é ainda mal conhecido. Sabe-se que as transformações acontecem de forma rápida e intensa e o professor pode aproveitar-se desse ambiente dinâmico para utilizar metodologias e práticas capazes de criar um ambiente mais descontraído, e ao mesmo tempo comprometido em alcançar os objetivos propostos pela grade curricular.
4. Além desses pontos, destaca-se que a disciplina Geografia se propõe hoje não apenas a estudar e analisar os acontecimentos globais, mas também a realidade do aluno, o local e a região na qual ele vive, onde ele está inserido, onde ele mantém relações. A partir dessa visão particularizada do local para o regional, muitas vezes, ele constrói a sua própria visão de mundo. Ao tentar levar em conta essa realidade e,

na medida em que se considera viável aplicar uma abordagem apoiada no universo real em que o estudante vive, busca-se práticas que facilitem o estudo dessa realidade, para que seja transposta e compreendida em todas as suas relações. Um recurso valioso para se desenvolver tal compreensão são as atividades de campo.

São objetivos específicos do trabalho:

- Identificar os locais escolhidos para a realização das atividades de campo e as razões dessas escolhas.
- Identificar procedimentos didáticos adotados pelos professores em saídas de campo.
- Levantar as maiores dificuldades encontradas para a realização das atividades.
- Comparar as atividades desenvolvidas nos estabelecimentos públicos e particulares de ensino.
- Avaliar se a prática desenvolvida pelos professores de Geografia foi influenciada por saídas de campo desenvolvidas no decorrer dos respectivos cursos de graduação.

Atividades de campo têm sido amplamente empregadas como instrumento didático, principalmente na intenção de associar teoria e prática. O propósito aqui é justamente verificar como ele tem sido operacionalizado pelos professores. A pesquisa pretende suscitar futuramente, junto a professores de Geografia, uma reflexão da qual possam resultar ações que visem corrigir problemas e superar deficiências quanto à realização das atividades de campo na disciplina de Geografia.

Localização de Ponta Grossa

A pesquisa foi realizada nas escolas da rede estadual e particular de ensino no município de Ponta Grossa, estado do Paraná.

Ponta Grossa está localizada no Segundo Planalto Paranaense da região dos Campos Gerais, sendo sua altitude média de 975 metros. A cidade apresenta coordenadas geográficas de 25°09' S e 50°16' W, com área total de 2.112,6 km². É considerado o principal entroncamento rodo-ferroviário do Sul do país,

destacando-se dos demais municípios, devido à posição geográfica, pela facilidade de acesso a todas as regiões do Estado. Distante 114 km de Curitiba, possui população de 306.351 habitantes (dados do IBGE, 2009).

É também uma região com belos panoramas naturais, atraindo turistas de várias partes do Brasil. No município está localizado o Parque Estadual de Vila Velha, famoso pelos arenitos e suas formações erosivas notáveis, que atraem grande número de visitantes, principalmente estudantes.

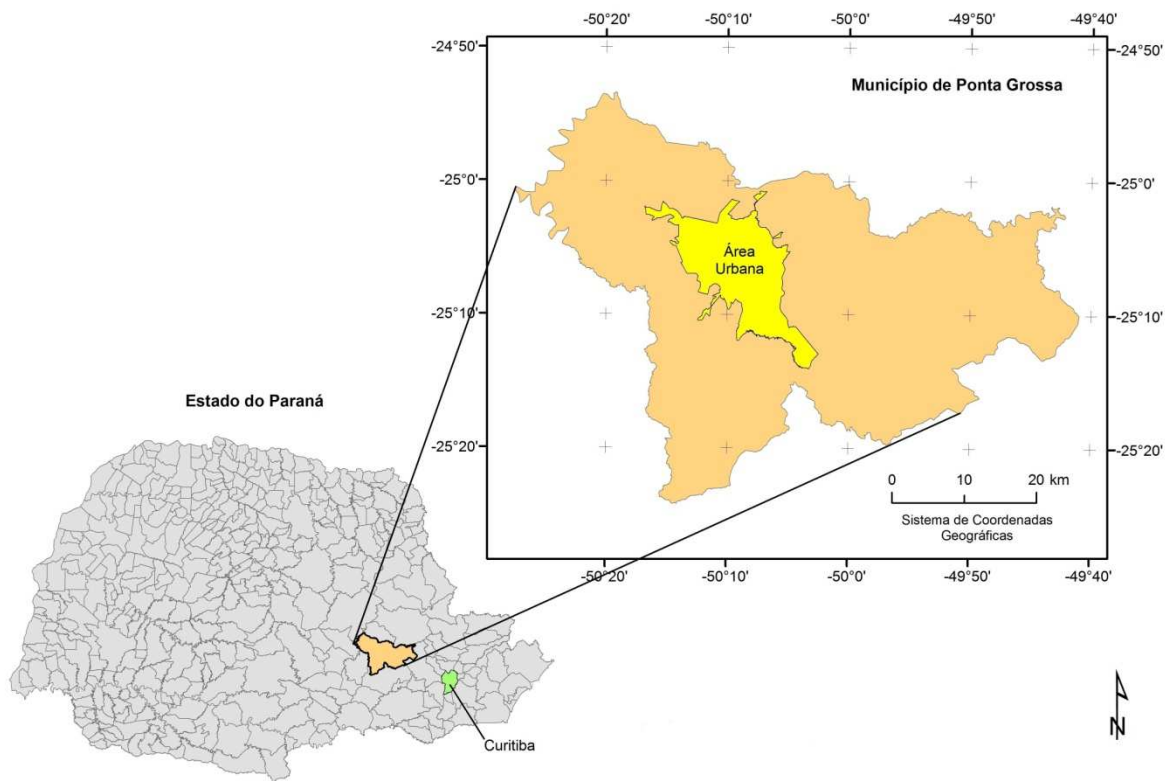


Figura 2.1. Localização do Município de Ponta Grossa, Estado do Paraná
(Fontes: IBGE, 2005; PMPG, 2007) (org. por NASCIMENTO e JUSTEN, 2009)

Método de elaboração de questionários

A estrutura da pesquisa foi construída segundo a perspectiva de coleta efetiva de dados de campo, a ser proporcionada mediante recuperação de informações de professores, por meio da aplicação de questionário (Anexo II). Segundo Theodoro e Theodorson *apud* Fachin (2006):

“(...) o questionário é um modelo ou documento em que há uma série de questões, cujas respostas devem ser preenchidas pessoalmente pelos informantes, tendo como intuito, a coleta de informações” (THEODORO E THEODORSON *apud* FACHIN 2006, p. 158).

A opção por esse método deu-se por motivos como: (1) número expressivo de escolas nas quais deveria ser aplicado o questionário, (2) o pesquisado pode responder às questões no momento que achar conveniente e (3) o fato de as escolas serem geograficamente dispersas no município.

O questionário apresenta questões abertas e fechadas. Segundo Fachin (2006):

“[questões abertas] (...) são aquelas que dão condição ao pesquisado de discorrer espontaneamente sobre o que se está questionando; as respostas são de livre deliberação, sem limitações e com linguagem própria. Com essas respostas, pode-se detectar melhor a atitude e as opiniões do pesquisado, bem como sua motivação e significação” (FACHIN, 2006, p. 163).

“[questões fechadas] (...) são aquelas em que o pesquisado escolhe sua resposta em um conjunto de categorias elaboradas juntamente com a questão. Esse tipo de questão direciona o pesquisado para as alternativas já estruturadas” (FACHIN, 2006, p. 165).

O questionário foi elaborado levando-se em consideração os objetivos pretendidos com o trabalho, sendo estruturado em três blocos, descritos a seguir:

1. Na primeira parte do questionário, buscou-se a caracterização profissional de cada professor envolvido na pesquisa. Para tanto, foram consideradas a formação acadêmica – graduação e pós-graduação do entrevistado – e o tempo de atuação no magistério. Pretende-se detectar se a instituição, o ano de conclusão e o tempo de atuação no magistério são pontos relevantes e influentes quanto à realização ou não de atividades de campo em Geografia.
2. Na segunda parte, as questões referem-se às metodologias utilizadas pelos professores de Geografia ao ministrarem suas aulas. Nessa etapa do questionário investiga-se o procedimento dos professores que se utilizam de atividades de campo como metodologia de ensino – desde a frequência, locais escolhidos para desenvolver a atividade, preparação do trabalho de campo, classificação das atividades, existência ou não de trabalhos interdisciplinares, interesse dos alunos e atividades desenvolvidas pós-atividade de campo.

3. Em um terceiro momento, buscou-se conhecer, junto ao pesquisado, a importância que este atribui aos trabalhos de campo, independentemente de aplicar ou não essa metodologia como recurso no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Geografia.

Método de aplicação do questionário

Para aplicação do questionário junto aos professores, primeiramente foi entregue pessoalmente uma carta (Anexo 1) na escola, dirigida ao diretor da instituição, na qual se esclarecem resumidamente os objetivos da pesquisa e pede-se aprovação do diretor para execução da pesquisa no estabelecimento. Juntamente com a carta, foi entregue o questionário (Anexo 2) que deveria ser dirigido ao professor responsável pela disciplina de Geografia. Em aproximadamente 7 a 10 dias, o questionário era recolhido para verificação dos dados.

Seleção Preliminar

Em um primeiro momento, fez-se pesquisa junto ao Núcleo Regional de Educação (2008), da Secretaria da Educação, no município de Ponta Grossa (PR), para se levantar o número de escolas de ensino fundamental e médio, públicas e particulares, existentes no município. Essa fase foi importante para obter o montante total de instituições de ensino básico presentes no município, e fazer um recorte do número de escolas que fariam parte da pesquisa, visto que seria inviável a coleta de dados em todos os estabelecimentos de ensino, pela quantidade de professores a serem entrevistados e pelos resultados que posteriormente deveriam ser tabulados e analisados ser uma quantidade expressiva, não havendo tempo hábil para tal procedimento.

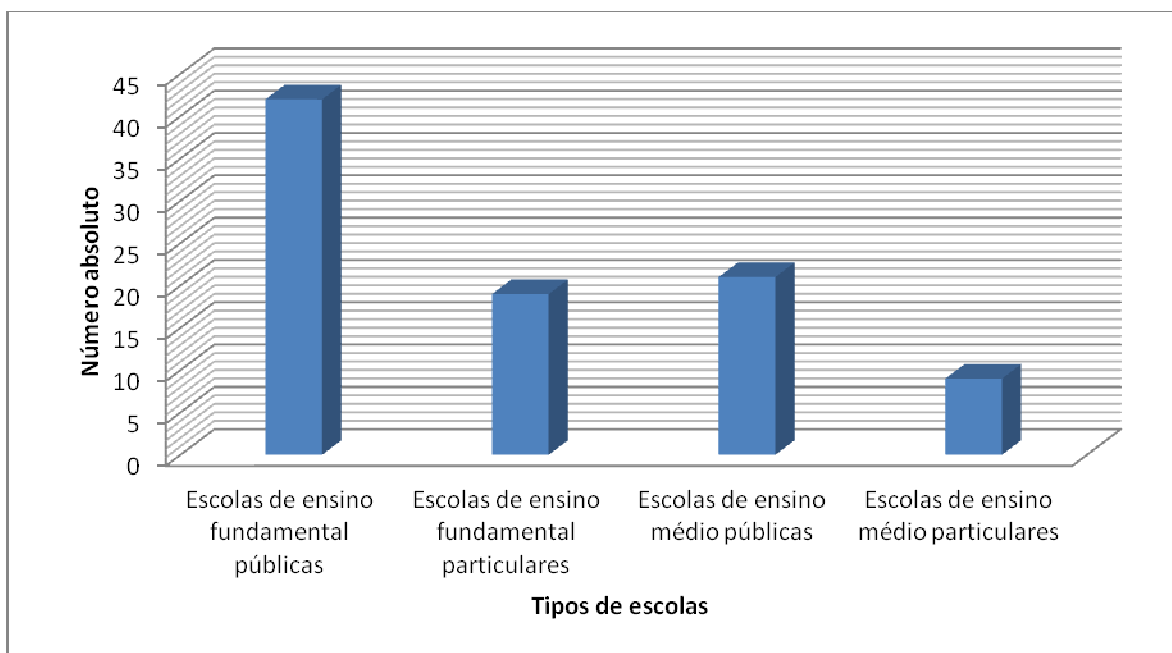


Figura 2.2. Número de escolas de ensino fundamental (3° e 4° ciclos) e médio, públicas e particulares presentes no município de Ponta Grossa - PR

Na Figura 2.2 só estão registradas as escolas em Ponta Grossa que oferecem o ensino fundamental com o terceiro e quarto ciclo também presentes, pois muitas escolas no município são de ensino fundamental, mas existem somente o primeiro e segundo ciclos, que não formam o público-alvo da pesquisa. Portanto, tais escolas não foram computadas e não estão registradas no gráfico. O universo pesquisado – público e particular – permitiu averiguar se existem diferenças na aplicação e na existência ou não dessa prática nessas duas esferas distintas.

Grupo investigado

Sabendo da quantidade total de estabelecimentos públicos e particulares existentes, optou-se por realizar a pesquisa em trinta escolas, sendo a justificativa para tal o fato de abranger 32,96 % do total existente, que apresentam ensino médio ou ensino fundamental com terceiro e quarto ciclos.

As escolas foram eleitas levando-se em consideração a dispersão destas pelo município, tendo como intenção a escolha de pelo menos uma escola de cada bairro (Figura 2.3). Como na região central da cidade há número elevado de

escolas, principalmente particulares, é maior, também, o número de escolas que participaram da pesquisa nessa parte da cidade.

Das 30 escolas escolhidas, três não retornaram o contato. Quarenta e cinco professores participaram da pesquisa, respondendo ao questionário, sendo vinte e nove professores de escolas públicas e dezesseis professores de escolas particulares.

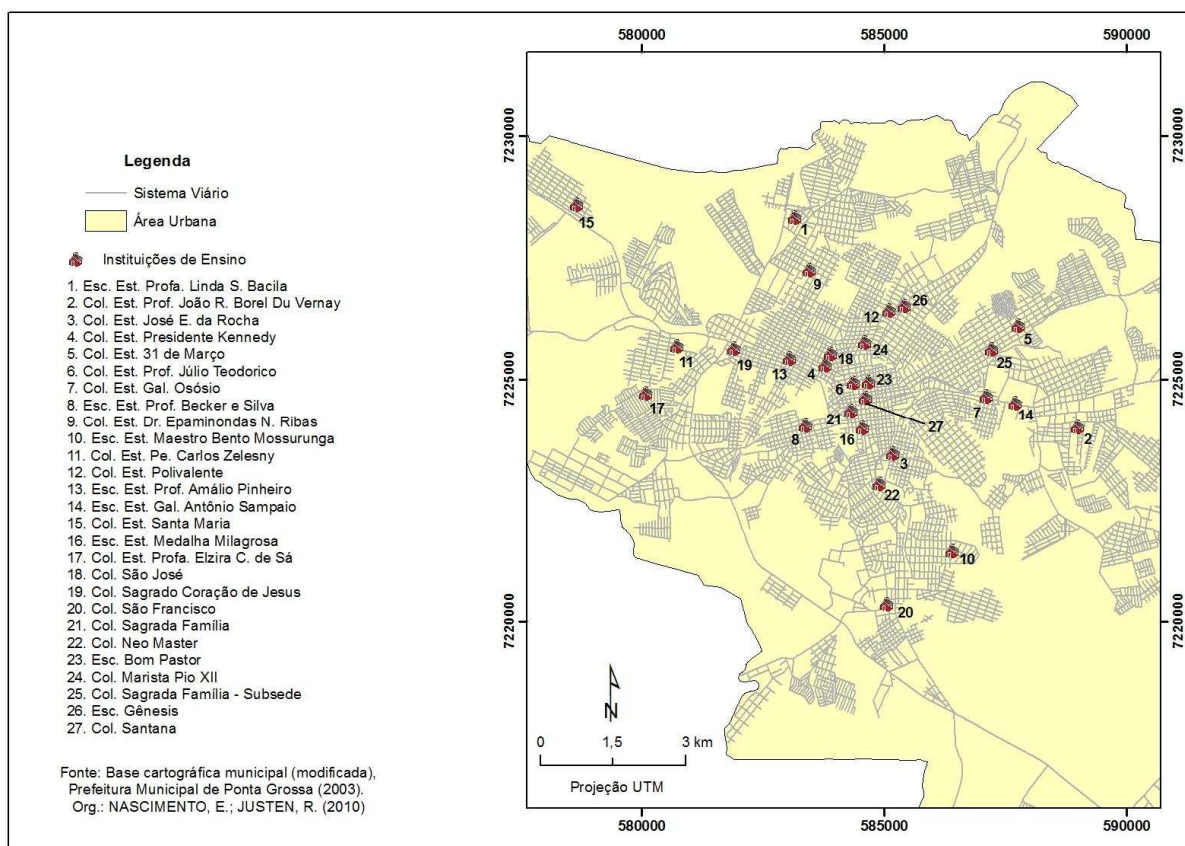


Figura 2.3. Localização das escolas participantes da pesquisa, no município de Ponta Grossa – PR
(Fontes: IBGE, 2005; PMPG, 2007) (org. por NASCIMENTO e JUSTEN, 2009)

Considerações sobre o questionário

Após a coleta de dados, quando todos os questionários já estavam em mãos para realização das análises dos dados e respostas dos professores, constatou-se que algumas questões seriam mais bem compreendidas pelos professores se

fossem estruturadas de outra maneira, como é o caso da questão 2.1, que interroga quais *metodologias o professor utiliza para trabalhar os conteúdos em sala de aula*. Nessa questão faltou citar o que se entende por metodologia, pois um número considerável de professores não respondeu a essa questão.

Em outra questão, acredita-se que houve certa indução na resposta do professor, pela forma como a questão foi elaborada. É o caso da questão 2.11, em que o professor que realiza atividades de campo deveria optar, entre alternativas pré-determinadas, *o tipo de saída que ele desenvolve com mais frequência e o tipo de saída que o professor gostaria de desenvolver, e não desenvolve*. Essa questão ficaria mais bem estruturada se não houvesse a opção de escolha do professor, mas ele mesmo, com suas próprias palavras descrevesse, por exemplo, qual é o objetivo da saída que ele realiza e também como seria a saída de campo ideal, a qual ele gostaria de desenvolver.

Outro ponto que também seria conveniente avaliar é qual a série em que o professor realiza atividades de campo e a quantidade de alunos que vão a campo, pois o conteúdo de determinada série pode ser mais atrativo para realização dessas atividades e o número elevado de alunos pode ser um obstáculo para o professor, visto que influi decisivamente no grau de responsabilidade que o professor assume.

Entretanto, acredita-se que essas limitações, percebidas posteriormente a aplicação do questionário, não foram decisivas e nem influenciaram a pesquisa como um todo, pois o trabalho serviu para comprovar a hipótese inicial: os professores de Geografia de Ponta Grossa são influenciados de pelos trabalhos de campo desenvolvidos nas suas graduações. Serviu também para levantar novas constatações: a região onde Ponta Grossa está localizada é privilegiada em sítios naturais, parques e feições geológicas como um todo para realização de atividades de campo.

Como algumas limitações foram observadas ao realizar as análises, levando-se em consideração as respostas dos professores ao questionário, foi elaborado um novo questionário (ANEXO III), modificando-se algumas questões e acrescentando outras. Talvez, se refizéssemos a pesquisa com esse novo questionário, notaríamos que novamente algumas questões estariam em desacordo e poderiam

influenciar o pesquisado na resposta ou que ainda faltariam algumas perguntas, para deixar a pesquisa mais completa.

...

FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA: A “CRISE” DO ENSINO DE GEOGRAFIA

Pode-se afirmar que, com a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, novos rumos foram tomados na educação brasileira. Isso porque a Constituição assegura o direito de acesso a escola para todos, e também garante o ensino fundamental obrigatório e gratuito aos que não tiveram o acesso a este nível em idade própria (Art. 4).

Paulo Freire (2002), ao discutir sobre os saberes fundamentais a uma prática educativa crítica, salienta que “ensinar não é *transferir conhecimentos*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Entretanto, será que a escola, observada como sendo um organismo social, está preparada para esse “novo” ensinar? Novo pelo prisma de que antes o ensinar era tido como o repassar informações e conteúdos, praticamente a famosa *decoreba*. Frente a essa consideração, refletir-se-á brevemente sobre o papel que atualmente cabe à escola.

O papel da escola

A escola é fundamental na estrutura da sociedade. É praticamente impossível imaginar o mundo sem ela. Ali ocorre a transferência de conhecimentos, sejam eles culturais, científicos ou tecnológicos, que foram acumulados ao longo da história.

Além desses conhecimentos, surgem dúvidas ao questionar se é na escola, e principalmente nela, que o indivíduo também receberá conceitos e conteúdos para tornar-se cidadão atuante na sociedade. Segundo Porto (1987), atualmente vem sendo atribuído à escola, cada vez mais o trabalho de realizar junto às novas gerações os ideais educacionais propostos pela sociedade como um todo.

Para Morin (2000), uma aprendizagem cidadã deve contribuir para a autoformação do indivíduo (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão, “um cidadão é definido, em uma democracia, por sua solidariedade e responsabilidade em relação a sua pátria. O que supõe nele o enraizamento de sua identidade nacional” (MORIN, 2000, p. 65).

Sobre o aspecto de a escola assumir papel importante em prol da formação de uma cidadania ativa nos jovens, Gadotti e Romão citam que “a escola pode incorporar milhões de brasileiros à cidadania e deve aprofundar a participação da sociedade civil organizada nas instâncias de poder institucional” (GADOTTI, ROMÃO, 2004, p. 43). Consequentemente, uma educação de qualidade para todos os cidadãos é um dos fatores centrais para transformação de uma sociedade.

No entanto, isso demanda uma nova orientação dos investimentos públicos em educação básica (não comprometendo os outros níveis de ensino). Para Gadotti e Romão (2004), investir em educação no Brasil, atualmente, sem rever o atual modelo de gestão da escola pública, seria insuficiente para reverter o processo de deterioração do ensino básico.

“Se o Estado, a sociedade civil e a sociedade econômica entenderem melhor qual é o papel da educação na formação para a cidadania e para o desenvolvimento nacional, encontrarão com mais facilidade os recursos para a construção de uma escola de qualidade para todos” (GADOTTI, ROMÃO, 2004, p. 44),

Para Vesentini (2007) também é um desafio para o século XXI a definição do papel da escola na sociedade.

“(…) as suas relações com a cidadania – que também se redefine com a globalização e com a criação/expansão de novos direitos: das mulheres, das crianças e dos idosos, de minorias étnicas ou de orientação sexual, de um ambiente sadio etc. – e com o mercado de trabalho, exatamente quais tipos de potencialidades (raciocínio lógico, sociabilidade, inteligência emocional, criatividade, espírito crítico etc.) ela deve procurar desenvolver nos educandos, que tipo de relações deve manter com as comunidades nas quais existe e das quais é parte integrante” (VESENTINI, 2007, p. 8)

Desse modo, definir de forma precisa a finalidade da escola é arriscado. Mesmo porque há muitas variáveis a serem levadas em conta quando se busca definir o papel da escola. Se for de ensinar há também fatos a serem levados em consideração, como por exemplo a diferença de realidade que cada criança traz

consigo, proveniente de suas relações e experiências que passou antes mesmo de chegar à escola.

Segundo Nidelcoff :

“a escola tem que ajudar a criança, para que, em seu processo de crescimento, ela vá compreendendo a realidade que a cerca e nela vá se localizando lúcida e criativamente. Esse processo a inicia na realidade imediata, com o meio: aprende a VER no mesmo, para em seguida estender seu olhar na direção dos horizontes mais largos. O primeiro objetivo, portanto, é este: aprender a *ver* e *analisar* a realidade. Outro objetivo é o de fomentar nas crianças uma atitude de curiosidade, observação e crítica diante da realidade”. (NIDELCOFF, 1979, p. 11)

Mas será que os professores estão preparados para esse papel da escola, será que eles receberam ou recebem formação suficiente e são capazes de incentivar essas atitudes nos alunos, a ponto destes serem capazes de analisar a realidade de forma crítica? E onde ficam os conhecimentos científicos? Por isso acredita-se que o papel da escola é de extrema complexidade, visto que com a mudança do objetivo da escola, também há mudança da função do professor e também uma mudança social generalizada.

Ainda para Nidelcoff:

“(…) não se pode fazer uma mudança profunda na escola enquanto não se faça uma mudança social também profunda, que proponha novos ideais comunitários e pessoais com uma nova maneira de ver a realidade e a História e que valorize de forma diferente a educação do povo e a cultura popular”. (NIDELCOFF, 1993, p. 19)

Os acontecimentos atualmente se sucedem de forma rápida e se transformam também de forma acelerada. O tempo parece ter adquirido novas dimensões, sendo a instabilidade uma marca dos dias de hoje. Partindo desse pressuposto, é difícil imaginarmos os melhores caminhos a seguir (se é que há) quando se fala em papel da escola e em formação de crianças e jovens, ou até mesmo na decisão de que conteúdo trabalhar ou dar prioridade, pensando nas necessidades que eles terão ou nos problemas que poderão enfrentar.

Para Vesentini:

“Temos na atualidade uma renovada importância social da escola, que de auxiliar relativamente secundário passou a alicerce básico da modernidade. O sistema escolar na Primeira e mesmo na Segunda Revolução Industrial era uma instituição necessária, mas não decisiva, considerada muitas vezes até como relativamente dispensável frente a outras prioridades (as econômicas no sentido de produção industrial, comercial ou

agrícola, ou então as militares). Hoje esse entendimento mudou, pelo menos nos países mais desenvolvidos, ou vem mudando de forma crescente no mundo inteiro”. (VESENTINI, 2007, p. 11)

Há consenso atualmente que um dos pontos mais importantes, se não o mais, para o desenvolvimento tecnológico e econômico de uma nação, tem por base um excelente sistema escolar. A escolarização de boa qualidade tornou-se alicerce no sucesso de nações que procuram acompanhar a revolução técnico-científica.

Isso porque na escola é que haverá a qualificação necessária para a força de trabalho qualificada que a revolução técnico-científica exige. Além disso, somente com uma população qualificada uma sociedade pode dar um salto ou manter-se como uma nação desenvolvida.

Segundo Gadotti:

“Na sociedade da informação, a escola deve servir de *bússola* para navegar nesse mar do conhecimento, superando a visão utilitarista de só oferecer informações “úteis” para a competitividade, para obter resultados. Deve oferecer uma formação geral na direção de uma educação integral. O que significa servir de bússola? Significa orientar criticamente, sobretudo as crianças e jovens, na busca de uma informação que os faça crescer e não embrutecer.” (GADOTTI, 2000, p. 35)

Ou seja, a escola não deve servir somente para ensinar conteúdos científicos, precisa também estar engajada na formação do cidadão, em favor dos excluídos. Não deve ser uma fonte de poder, nem de sustentar o poder vigente. Precisa fazer os educandos pensarem de forma crítica, respeitando as diferenças.

Para Alonso:

“É muito difícil imaginar quais os melhores caminhos a seguir quando se pretende formar os jovens e as crianças, ou mesmo decidir sobre a conveniência de se ensinar esse ou aquele conteúdo disciplinar, tendo em vista as necessidades que eles terão, ou os problemas que deverão enfrentar. Mais grave ainda, não estamos seguros quanto aos valores, atitudes e comportamentos que deveriam ser estimulados para permitir que esses jovens convivam harmoniosamente com pessoas muito diferentes, provindas das mais variadas raças e culturas, expressando-se em línguas diferentes da sua, com idéias, crenças e religiões as mais variadas.”. (ALONSO, 1999, p. 10)

Os desafios são enormes, quase intransponíveis, e os professores e responsáveis pela educação, diante de tantos problemas e dilemas a serem ultrapassados, muitas vezes ficam sem rumo e sem saber exatamente que postura e que atitudes tomar. Talvez uma possível solução fosse levar em consideração peculiaridades regionais, próximas da realidade dos alunos e professores, ou pelo

menos partir destas para alcançar objetivos e conteúdos propostos pela grade curricular.

Para Compiani:

“A escola, de certo modo, ignora a vida, pois idealiza um aluno abstrato, sem tempo e sem espaço. O aluno real, em seu contexto, com sua experiência social e individual em sua localidade é ignorado. Por não ter um interlocutor real, a escola é incapaz de ocupar seu lugar de produção de conhecimentos gerados na interação entre o mundo cotidiano e o científico. Os alunos investigam somente quando resolvem problemas com a mente aberta e a postura de curiosidade e investigação pode ser propiciada pela mediação do professor” (COMPIANI, 2007, p. 33)

Dentro de inúmeras disciplinas ensinadas e abordadas dentro da sala de aula, existe a Geografia. Os professores de Geografia, assim como outros, também enfrentam um dilema, visto que não sabem exatamente o quê e de que forma ensinar, por isso, não é difícil encontrarmos autores que citam o momento atual como momento de crise para o ensino da Geografia.

Segundo Oliveira (1991), o ensino de uma forma geral e em especial o de Geografia passa por uma profunda crise, visto que o saber ensinado atualmente está distante de permitir aos jovens sequer entender o mundo, quem dirá transformá-lo. Segundo o autor, o que se percebe atualmente é um processo no qual alunos e professores são identidades que se opõem e se distanciam, desaparecendo o elo primordial da ação pedagógica: a relação professor/aluno e o momento de produção do conhecimento, realizado na sala de aula.

Para Vesentini (2007), não só no Brasil, mas o aprendizado do conhecimento geográfico vive fase decisiva e o ensino de Geografia sofre questionamentos: será que o conhecimento geográfico é capaz de dar conta dos desafios do mundo atual? Será que uma solução seria uma reformulação no conteúdo e nos objetivos dessa ciência?

De acordo com Vesentini:

“Ou a geografia muda radicalmente e mostra que pode contribuir para formar cidadãos ativos, para levar o educando a compreender o mundo em que vivemos, para ajudá-lo a entender as relações problemáticas entre sociedade e natureza e entre todas as escolas geográficas, ou ela vai acabar virando uma peça de museu” (VESENTINI, 2007, p. 220)

Se considerarmos que a palavra crise, em um ideograma chinês, é representada por dois símbolos, um dos quais pode ser traduzido por “desafio”, e outro por “oportunidade”, podemos enxergar esse momento de transição como de reafirmação da função social da escola: a “crise” do ensino de Geografia.

ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL

A Geografia teve início de forma efetiva como elemento curricular, no ensino europeu do século XIX. A partir dessa época foram criados cursos superiores nessa área do conhecimento.

A Ciência, no Brasil, foi fortemente influenciada pela Europa, sobretudo pela França (Pinheiro, 2005); para a concretização do projeto de instalação do curso de Geografia, com características modernas, os geógrafos estrangeiros, principalmente franceses, ministraram cursos de capacitação para técnicos e professores, apoiados pelo Conselho Nacional de Geografia. O ensino superior de Geografia, implantado em Faculdades de Filosofia, exercera forte influência sobre a qualidade dos trabalhos geográficos realizados após a década de 1930. Ainda segundo Pinheiro (2005), até a década de 30, do ponto de vista técnico legal, não existiam geógrafos no Brasil com uma formação específica, preparados para exercer a profissão. Entretanto, com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, inicia-se a formação do geógrafo e do professor de geografia no Brasil. Em 1934 foi fundada em São Paulo a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), importante instituição para pesquisadores e professores de Geografia.

Geografia Tradicional e Geografia Crítica

Durante a chamada Escola Tradicional a prática educativa que envolveu o conhecimento produzido pelo professor na ciência geográfica, caracterizou-se pelo compromisso de professores de Geografia que faziam descrições e passavam informações sobre o espaço, desta forma este professor precisava ter boa memória para “gravar” nomes de rios, cidades, estados, dados numéricos e outros, e essas informações eram repassadas aos alunos, que também deveriam memorizá-las.

Segundo Vesentini (2007), a Geografia chamada Tradicional (estudada na escola) estava alicerçada no paradigma “a Terra e o homem”, com enfoques para

temas como: estrutura geológica e relevo, clima, vegetação, hidrografia, população, economia. Era um estudo descritivo de paisagens, naturais e humanizadas.

Segundo CALLAI (2005):

“Aquela geografia chamada tradicional, caracterizada pela enumeração de dados geográficos e que trabalha espaços fragmentados, em geral opera com questões desconexas, isolando-as no interior de si mesmas, em vez de considerá-las no contexto de um espaço geográfico complexo, que é o mundo da vida.” (CALLAI, 2005, p. 229)

Ou seja, para o conhecimento geográfico considerado tradicional o mais importante era enumeração de dados, sem necessariamente conexão com a realidade dos alunos, muitas vezes com conteúdos desconexos entre si.

Outra característica da Geografia Tradicional era o enaltecimento de atributos físicos do país, tanto nas universidades quanto na própria escola:

“Esse enaltecimento era feito com base na enumeração e descrição das riquezas naturais existentes no país. As dimensões culturais e políticas da sociedade eram omitidas. O homem entrava como um elemento à parte da natureza e sempre na relação com a mesma e nunca entre si. Natureza, homem e economia era o tripé que sustentava o ensino da geografia” (CASSAB, 2009, p 48).

Contudo, a partir do final da década de 70, ocorreram reformulações e modificações consideráveis no ensino dessa ciência, que buscava atribuir um tratamento crítico ao que era estudado.

Conforme Vesentini (2007), a Geografia Crítica tinha como alicerce uma leitura do real – isto é, do espaço geográfico – que não omitia suas tensões e contradições, como fazia e possivelmente ainda faz ainda a chamada Geografia Tradicional, mas essa nova Geografia deve ajudar a esclarecer a espacialidade das relações de poder e de dominação; essa Geografia não é vista como neutra, mas sim comprometida com a justiça social, com a correção de desigualdades socioeconômicas e as disparidades regionais.

O conhecimento a ser alcançado no ensino, na perspectiva de uma geografia crítica, segundo Vesentini (1993):

“(…) não se localiza no professor ou na ciência a ser “ensinada” ou vulgarizada, e sim no real, no meio onde aluno e professor estão situados e é fruto da práxis coletiva dos grupos sociais. *Integrar o educando no meio significa deixá-lo descobrir que pode tornar-se sujeito na história.* [grifos do autor]” (VESENTINI, 1993, p. 37).

Segundo Vesentini (2007), na Geografia Crítica escolar é fundamental levar em consideração a realidade dos alunos e os problemas de sua época e lugar.

“A geografia escolar crítica (...) preocupa-se basicamente com o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da criticidade do educando, com a cidadania, afinal, que é ao mesmo tempo o resultado e a condição da existência de cidadãos ativos e participantes, isto é, que questionam a realidade e (re) constroem os direitos democráticos ou direitos do homem” (VESENTINI, 2007, p. 228)

Ainda para o autor (Vesentini, 2007), um ensino crítico da Geografia não pode ser encarado somente pela renovação de conteúdos, com inclusão de novos temas, tais como relações de gênero, evidência na participação do cidadão, compreensão das desigualdades sociais, mas pela valorização de atitudes e de habilidades.

“E para isso é fundamental uma adoção de novos procedimentos didáticos: não mais apenas ou principalmente a aula expositiva, mas, sim, estudos do meio (isto é, trabalhos fora da sala de aula), dinâmicas de grupo e trabalhos dirigidos, debates, uso de computadores (e suas redes) e outros recursos tecnológicos, preocupações com atividades interdisciplinares e com temas transversais” (VESENTINI, 2007, p. 228)

Ou seja, um ensino crítico de Geografia não requer somente a mudança de conteúdos, mas também a utilização de recursos e diferentes posturas do professor dentro da sala de aula, com a utilização de distintos recursos didáticos, importantes no processo de ensino-aprendizagem.

Compreensão espacial

Aponta-se como objeto de estudo da Geografia o entendimento do espaço e a relação do homem com este. Entretanto, qual caminho o professor deve trilhar para que essa compreensão ocorra de fato, em todos os níveis de ensino? Como acontece a percepção espacial pelo sujeito? De acordo com Pontuschka:

“Devemos pensar num ensino que forme o aluno do ponto de vista reflexivo, flexível, crítico e criativo. Não é uma formação para o mercado de trabalho apenas, mas um jovem preparado para enfrentar as transformações cada vez mais céleres que certamente virão”(PONTUSCHKA, 2005, p. 112).

O professor precisa de competência para poder realizar um trabalho que torne o aluno um ser crítico. Entretanto, há algumas capacidades que o professor necessita desenvolver, para melhorar sua prática pedagógica e atingir tal propósito:

conhecimentos na área da psicologia de aprendizagem, da história da Geografia, de métodos a serem utilizados em sala de aula.

Cavalcanti também salienta a importância de se ter “o saber e a realidade do aluno como referências para o estudo do espaço geográfico” (2001, p.20), propiciando ao aluno a compreensão do espaço, considerando suas contradições e deixando de priorizar dados apenas meramente descritivos. É a partir dessa faceta que serão descritas as idéias a seguir.

O conhecimento do espaço local pode servir de alicerce para o estudo do espaço global. Acredita-se, portanto, ser importante delinear algumas idéias sobre como ocorre o processo de percepção espacial pelo sujeito.

As percepções do espaço não surgem somente com o ingresso do indivíduo na escola, essas percepções são desenvolvidas desde os primeiros meses, por meio da interação da pessoa com o meio. Entretanto, segundo Almeida e Passini:

“(…) é na escola que deve ocorrer a aprendizagem espacial voltada para a compreensão das formas pelas quais a sociedade organiza seu espaço – o que só será plenamente possível com o uso de representações (ou convencionais) desse espaço” (ALMEIDA; PASSINI, 1989, p. 11)

A noção e percepção de espaço são feitas de maneira gradativa pela criança, quando nasce até os dois anos de idade, toma contato com o espaço de ação, o chamado espaço vivido, edificado pelos deslocamentos curtos que segundo Castrogiovani:

“(…) é construído pelos deslocamentos através do rastejar, engatinhar, andar, procurar, etc., e pelos sentidos, que estruturam as relações de próximo, dentro, fora, acima, embaixo, ao lado de, contém, está contido etc.” (CASTROGIOVANNI, 2008, p 15).

O espaço vivido é prático. A partir desse momento, a criança começa a utilizar símbolos para nomear objetos e ações; dessa forma tem início a construção do espaço representativo. A partir do momento em que a criança, ao reconhecer o espaço que é próximo e concreto passa ao espaço concebido, que é mais abstrato e não necessariamente vivenciado, podendo estar longe ou perto, mas que pode ser representado mesmo na sua ausência. Por meio dessas relações espaciais torna-se possível a representação do espaço pelo indivíduo. O espaço deve ser visto como um ambiente onde interagem fatores naturais, sociais, econômicos e políticos. Considera-

se, dessa forma, que a percepção de cada indivíduo é marcada por sentimentos afetivos que o fazem perceber de maneira peculiar o espaço que o cerca. Por isso a importância de se levar em consideração, no ensino de Geografia, o espaço de vivência do aluno.

Nesse novo contexto, compete ainda à Geografia “... um papel significativo no processo de formação do jovem. O desafio é como tornar este estudo um instrumento de construção de cidadania” (CALLAI, 2003, p.64), oferecendo ao estudante instrumentos adequados para a leitura crítica do espaço.

Para Pontuschka (1996), o professor de Geografia deve ser capaz de contribuir para a construção da cidadania do aluno, diante de uma realidade com diversos problemas sociais e econômicos. Para atingir tal proposta, o aluno necessita ser um sujeito ativo no processo de construção do seu conhecimento, nesse sentido o professor necessita ser capaz de realizar a leitura da realidade específica de seus alunos, podendo assim auxiliá-los na compreensão do espaço em que vivem. A mesma autora afirma ainda que “o docente de Geografia precisa propor atividades que desenvolvam o raciocínio geográfico, em alunos de 1º e 2º graus; como pensar o espaço geográfico e como dialogar com esse espaço” (PONTUSCHKA, 1996, p.61).

Para que o aluno se torne construtor de seu conhecimento, cabe ao professor o papel de dar a orientação necessária para que os conteúdos e conceitos sejam bem compreendidos pelos alunos, permitindo assim que ele possa entender as relações estabelecidas no seu ambiente de convívio, e também fora dele. Para tanto, no meio escolar, o conhecimento e a aprendizagem devem acontecer de forma ininterrupta; também para Fantinel (2000) o processo de aprendizagem “deve estimular o aluno a atuar na construção do seu próprio conhecimento, em um processo contínuo de relação com o mundo material e com as formulações teóricas acerca desse mundo” (p. 18). Portanto, o ensino de Geografia deve despertar o interesse do aluno a investigar sua realidade, procurando dados, organizando modelos e formulando hipóteses para a compreensão da realidade que o rodeia, sendo esse um referencial para o entendimento e a compreensão de outros espaços.

Além disso, por meio da Geografia podem-se perceber as várias relações que se estabelecem entre os lugares e entender as relações do passado com o presente; podendo, por intermédio de seu estudo “... compreender como diferentes sociedades interagem com a natureza na construção de seu espaço, as singularidades do lugar em que vivemos o que diferencia e o aproxima de outros lugares e, assim, adquirir uma consciência maior dos vínculos afetivos e de identidade que estabelecemos com ele” (PCNs, 2001, p.15).

A Geografia é ainda uma ciência comprometida em tornar o mundo perceptível e explicável para os alunos, permitindo que ele constate as transformações que ocorreram e que ocorrem no espaço; podendo assim entender a relação entre a sociedade e a natureza, percebendo que o homem atua sobre esta, transformando-a (ANDRADE, 1994, p.23).

Vesentini (1995) salienta que o ensino de Geografia, nesse século, deve estimular o aluno a descobrir o mundo em que vive, enfocando as questões ambientais e as relações sociedade/natureza, visto que, com a globalização, estes temas adquiriram novo significado.

A maneira mais habitual de se ensinar Geografia é por meio do livro didático ou por meio do discurso do professor. Entretanto, para auxiliar no processo ensino-aprendizagem, no reconhecimento da realidade que envolve o aluno (o que muitos autores apontam como ser um dos objetivos dessa disciplina), na compreensão e também na crítica das relações estabelecidas no espaço, pode-se utilizar diferentes práticas que propiciem a construção e a aquisição desses conhecimentos por parte do aluno, destacando-se aqui a importância dos trabalhos de campo.

..:

TRABALHOS DE CAMPO: VALIOSA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A execução de atividades a campo dá abertura a momentos que a sala de aula não possibilita, pois rompe com as paredes ali presentes. Essas atividades, incorporadas a uma postura crítica e ao envolvimento do professor no processo de aprendizagem dos alunos, têm a capacidade de facilitar o entendimento de conceitos científicos, e o desenvolvimento de capacidades, de atitudes, de habilidades e também na relação afetiva dos alunos.

O emprego de atividades de campo, quando bem orientadas e efetuadas, contribui também para um desenvolvimento integral dos alunos, sendo possível torná-los aptos a observar e compreender o mundo que os cerca, e a partir dessas observações, partir para o entendimento de escalas globais.

Parte-se do pressuposto que o desenvolvimento integral é a formação não só de conhecimentos científicos, importantes para entendimento do mundo atual, mas no caso específico da Geografia, de noções de cidadania, possíveis para tornar aluno em ser politizado, capaz de realizar mudanças em seu meio de vivência, ou seja, uma formação integral.

Esse *compreender a realidade* pode ser subsidiado quando se utilizam atividades de campo, visto que o contato com o meio, com o objeto de estudo, passa a ser uma atividade escolar, na qual há presença de mais indivíduos, gerando possibilidades importantes de debates e um processo de aprendizagem rico e envolvente.

Os estudos do meio foram introduzidos no Brasil nas chamadas escolas livres, criadas pelo movimento anarquista; desde então, os trabalhos de campo, como atividades de estudo do meio, se perpetuam nas escolas. Durante o movimento da Escola Nova e Escola Tecnicista essa prática foi sendo alterada e adequada aos objetivos educacionais de cada época, contudo permaneceram como práticas

pedagógicas, embora muitas vezes isoladas, que ainda hoje são realizadas por professores (PONTUSCHKA, 1994).

A história clássica da Geografia valorizou sobremaneira o trabalho de campo. Segundo Suertegaray (1996) o trabalho de campo foi idealizado como indispensável ao conhecimento da realidade (espaço geográfico) e seria através dele que os geógrafos teriam informações da compreensão e da organização dos lugares. Expedições, viagens e trabalhos que permitissem a observação dos lugares, eram estimulados. Essa observação era importante e considerada a “técnica por excelência dos geógrafos”. Conforme Suertegaray salienta, costumava-se aprender na escola que “Quem não sabe observar não pode ser geógrafo”.

Segundo Andrade (2006, p. 11):

“No primeiro período, com o domínio do Estado Novo, procurou-se despolitizar a geografia, fazendo com que ela se tornasse uma análise de descrições de paisagens, diminuindo a influência dos geopolíticos e do próprio Delgado de Carvalho, considerado o pioneiro da geografia científica no Brasil. Esse período foi de grande utilidade porque permitiu o desenvolvimento do trabalho de campo e o conhecimento de várias áreas do país, por meio de pesquisas feitas nas assembléias gerais da AGB, de artigos publicados na Revista Brasileira de Geografia do IBGE e de teses de doutorado e de livre-docência defendidas na USP.”

Entretanto, a discussão que resultou na construção da Geografia, em especial aquela limitada entre a ocasião da sua individualização como uma área do conhecimento (final do século XIX) até os anos 1950, provocou severas críticas ao trabalho de campo, chegando a ser considerado sem necessidade, visto que os trabalhos de campo promoviam análises focadas da descrição. Particularmente, a descrição do lugar. Essa crítica estava associada, nos anos 1960 e 1970, ao movimento de renovação da Geografia, ou seja, a Geografia Crítica.

Trabalhos de campo: potencial e importância

O uso do livro didático ou o discurso do professor constituem a maneira mais habitual de se ensinar Geografia. No entanto, podem ser utilizadas atividades de campo tanto para auxiliar o processo ensino-aprendizagem, como para o reconhecimento da realidade que envolve o aluno na compreensão e também na crítica das relações que se estabelecem nesse espaço.

Para Compiani e Carneiro (1993) o campo é “cenário de geração, problematização e crítica do conhecimento, onde o conflito entre o real e as idéias ocorre com toda a intensidade” (1993, p.11). Neste sentido o trabalho de campo pode possibilitar ao aluno a construção de um conhecimento próximo de seu cotidiano; é também no campo que o aluno poderá questionar informações e conceitos vistos em sala de aula e não compreendidos até então.

Segundo Carneiro et al (2008), no artigo que relata saídas de campo desenvolvidas na disciplina Ciência do Sistema Terra I e II, na UNICAMP, o campo é considerado essencial, visto que estimula o aluno a conquistar seu próprio aprendizado, seja ele de forma individual ou coletiva. Ainda segundo o autor, um dos objetivos didáticos das atividades a campo é estimular os alunos a exercitarem o típico raciocínio geológico.

“No campo os alunos devem aprender mediante participação ativa dos professores, cuja função é a de facilitadora da aprendizagem. As práticas de ensino buscam desenvolver nos alunos a criatividade, a habilidade de observar e compreender os processos naturais, a capacidade de analisar e integrar diferentes tipos de informação e habilidades de pensamento cíclico. Os estudantes e professores realizam conexões mentais para interpretar o registro gravado nas rochas.” (CARNEIRO *et al*, 2008, p. 131)

Em documento que defende a prática de campo em cursos de graduação de Geologia, Carneiro (2008) salienta que “o campo é o local onde todos os cinco sentidos humanos são requeridos e participam da observação”. Esse fato faz de atividades de campo imprescindíveis para estudo de fenômenos e conceitos que acontecem no espaço:

“(…) a visão, para olhar os detalhes do local visitado, suas cores e brilhos (...); a audição, para perceber a passagem da água em um córrego, o ruído do vento na vegetação, o som de animais e pássaro (...) o tato é não apenas para o geólogo perceber nas mãos a aspereza ou suavidade da aspereza de uma rocha, mas, sobretudo para sentir a noção de ‘ambiente’ natural. O contato direto com a natureza proporciona desgaste físico, mas também a necessária sensação de frio-calor, úmido-seco. O olfato (...) precisamos dele para aproveitar tudo o que existe para ser notado no campo, desde o cheiro das rochas, os aromas da vegetação, o cheiro familiar da argila úmida, exalado pela ação de determinadas bactérias, os cheiros desagradáveis de eventuais contaminações (...) o paladar, que acompanha as percepções olfativas, ou pode entrar diretamente na apreciação dos materiais que examinamos, como sedimentos argilosos, os sais de evaporitos e outros materiais; estes últimos fazem parte do mesmo aprendizado, porque a prudência nos ensina a testá-los, todos, com

grande cautela. Essa é talvez a mais difícil habilidade a ser adquirida no campo” (CARNEIRO, 2008).

Segundo Compiani (1991), o campo é também excelente “ambiente de ensino”, que pode auxiliar na aprendizagem dos alunos, visto que proporciona o contato direto com os objetos e os fenômenos concretos que estão sendo estudados. O contato direto com o meio é uma das características que tornam as atividades de campo essenciais, permitindo que o aluno perceba os fenômenos em sua interação e a natureza não fragmentada, mas reconhecer as relações que existem e que se concretizam.

“(…) no ensino, o papel das atividades de campo está atrelado à proposta pedagógica da disciplina na qual as atividades se inserem e à concepção do professor acerca do que é ensinar, do que é aprender e de seu entendimento de como se processa o conhecimento” (FANTINEL, 2000, p. 11).

Segundo Compiani e Carneiro (1993) se o conhecimento é adquirido pelo aluno por intermédio de informações repassadas pelo professor e posteriormente memorizadas, o campo servirá apenas de modelo do que já foi estudado em sala de aula, servirá de ilustração; nesse sentido, o papel do campo pode ser limitado. Entretanto, se na proposta pedagógica o ensino é centrado no aluno, “a ênfase do campo volta-se para os processos de aquisição do conhecimento pelo aluno; a metodologia fundamenta-se no estágio cognitivo, interesse e ritmo de aprendizado do aluno, e não em mecanismos de transmissão do saber pelo professor aos alunos” (FANTINEL, 2000, p. 11). O campo passa então a assumir papel relevante para aquisição do conhecimento do aluno: o aluno, baseado em seu próprio ritmo de aprendizagem (como citam os autores mencionados acima) é quem vai adquirir o conhecimento. Ele deixa de ser mero receptor de informações e passa a atuar, construindo seu conhecimento; o aluno participa ativamente de sua aprendizagem.

Em pesquisas realizadas por Scortegagna sobre saídas de campo no curso de Geografia, o autor menciona que estas “são fundamentais para colocar o estudante em contato com o meio, e possibilitar sua percepção da inter-relação entre os aspectos físicos e humanos” (SCORTEGAGNA, 2001, p. 17). Frente a isto, os trabalhos de campo têm importância significativa, pois levam o aluno a observar e também a questionar seu espaço de vivência, fazendo com que ele produza o seu próprio

conhecimento e possa agir e ser um agente transformador desse meio. Poderá, ainda, compreender as relações que existem entre aspectos físicos e humanos no espaço, podendo assim perceber que o espaço está em constante movimento, ele é dinâmico, não é estático, fragmentado.

De acordo com Corrêa (1996), o campo é um meio no qual o geógrafo aprende a ver, analisar e refletir sobre o infindável movimento de transformação que o homem realiza no espaço, é no campo que o aluno/pesquisador poderá perceber todo o dinamismo do espaço.

As relações que ocorrem no espaço, atualmente, são rápidas e dinâmicas. Nem sempre o livro didático, ou o discurso do professor, consegue transpor analogias ou demonstrações claras e didáticas para explicar esses fenômenos. Uma saída possibilita visualizar esses fatos, não só visualizar, mas utilizar os cinco sentidos.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:

“Os estudos de paisagens urbanas e rurais, com toda a sua problemática, pode em grande parte ser desvendados pela observação direta dessas paisagens. Uma excursão a um sítio ou a alguma fazenda garantirá um contato direto com o solo, a vegetação e as formas de organização da produção (...). Nesse sentido, pela natureza do seu objeto de estudo, a Geografia está aberta a uma infinidade de recursos para a motivação do aluno. Aliás, o trabalho com projetos permite tanto o aprofundamento de determinadas temáticas, conforme as realidades de cada lugar, como maior flexibilidade no planejamento do professor.” (BRASIL, 2001)

Outra contribuição propiciada pelas atividades de campo é a socialização maior do grupo como um todo. O campo é lugar e momento ideal para reforçar laços afetivos, não somente com a Natureza, mas também entre os membros do grupo já que juntos experimentam esse encontro com a realidade (BERGER *et al.*, 1998, p.74). Como o ambiente é diferente da sala de aula, isso pode fazer com que ocorra maior socialização dos alunos, pois a rotina da sala é quebrada propiciando maior integração do grupo; outro fator é que os alunos sentem-se mais à vontade para perguntar e expor suas dúvidas.

Essas atividades podem contribuir para estreitamento de relações dos alunos entre si e também com os professores, para Tomita (1999), essas atividades são

capazes também de conduzir os alunos a praticar atitudes necessárias que, além de assimilar e compreender os conteúdos específicos, pode também influir na modificação de atitude e formação da personalidade que mais tarde poderá servir para sua vida social e também profissional.

Na execução dos trabalhos de campo, o professor necessita ser como um elo de motivação para despertar o interesse dos alunos, questionando e aguçando a curiosidade dos alunos de forma que eles sintam a importância e a necessidade dessa atividade como uma metodologia essencial para aquisição do conhecimento geográfico.

O campo também permite que o aluno desenvolva “maior interesse, colaboração e integração, inclusive naqueles que, em outro contexto de aprendizado, se mostram indiferentes ao processo” (FANTINEL, 2000, p.65). As atividades de campo poderão desenvolver no aluno habilidades e capacidades importantes para uma formação integral. Não só isto, mas também poderá ser desenvolvida no aluno motivação para que este enriqueça suas discussões teóricas, colocando sua opinião e tirando suas dúvidas de forma mais livre.

Dessa forma, os alunos podem organizar relações com o real, com a paisagem que os cerca e que faz parte de seu cotidiano. Portanto, o trabalho de campo além de facilitar o aprendizado, visto que o indivíduo tem a possibilidade do contato com o meio, com o objeto estudado, desencadeia o processo de conhecimento e reconstrução de conceitos, é influente também para a compreensão de vários fatores sócio-ambientais inerentes na transformação do espaço.

Um trabalho de campo – dependendo da forma como for conduzido – pode romper com o “autoritarismo” da sala de aula, onde o professor, estrategicamente domina sua aula. O campo é praticamente impossível de ser dominado, por que não é fechado, é imprevisível, é desafiador para o aluno e também para o professor.

Outra contribuição que trabalhos de campo podem oportunizar, segundo Lestinge e Sorrentino (2008), é o fato de essas práticas conectarem o indivíduo ao meio que ele vive, do meio natural, fazendo-nos mais pertencentes á vida,

ao mundo, visto que há distanciamento do ser humano do meio natural: dos rios, das terras, dos vales, das montanhas, do prazer causado por uma brisa ou de medo provocado por fenômenos naturais.

Para Compiani (2007), em trabalho que enfoca a importância de trabalhos de campo, que enfatiza a importância das escalas como estratégia de aproximação e apreensão do real, salienta que:

“O uso de trabalhos de campo por professor e alunos pode orientar o questionamento sobre velhas disciplinas, aperfeiçoando novas linhas teóricas na tentativa de entendimento mais amplo das relações entre local/global e entre disciplinas escolares científicas e a transversalidade (entendida como educação não disciplinar, conforme defendida por Gallo, 2000) é um olhar, até então quase inexistente no ensino de ciências, para a categoria geocientífica ‘lugar’ como *locus* de ligação com o todo, uma interação sutil da particularidade e da generalização. É um olhar para o ambiente, que entrou em pauta para todas as ciências a partir da crise sócio-ambiental, antiga na história da humanidade, mas inescapável de ser enfrentada neste novo milênio”. (COMPIANI, 2007, p.31)

O contato direto com a realidade, com o objeto de estudo, é uma ação pedagógica com grandes potencialidades, que deve ser encarada como prolongamento das aulas.

Outra significativa contribuição que as atividades de campo oferecem, ao serem utilizadas, é o fato dessas atividades focarem para a questão da relação local/global:

“O trabalho de campo pode ser utilizado, no ensino, como estratégia em que todas as coisas podem tomar parte de um processo maior: o efeito holográfico. A idéia é enfrentar a dominante fragmentação do conhecimento, que bloqueia os mecanismos de análise de problemas reais ao não facilitar a relação de conceitos, procedimentos e de atitudes, trabalhados em diferentes disciplinas do currículo.” (COMPIANI, 2007, p. 32)

O referencial apontado acima demonstra a importância da realização de trabalhos de campo, ressaltando as diversas possibilidades e benefícios para a aprendizagem dos alunos em relação ao conhecimento geográfico.

Trabalhos de campo e Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Geografia servem de referência para a estruturação das propostas curriculares, tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio da rede pública e privada. Diante disso, se faz relevante estabelecer o que os PCNs tratam a respeito da inserção das práticas de campo no trabalho realizado pelas disciplinas.

Segundo esse documento,

“... abordagens atuais da Geografia têm buscado práticas pedagógicas que permitam colocar os alunos a diferentes situações de vivência com os lugares, de modo que possam construir compreensões novas e mais complexas a seu respeito” (BRASIL, 2001, p.30).

Com isso, espera-se que os alunos consigam desenvolver sua capacidade de reconhecimento, além de refletir sobre as diferentes peculiaridades do espaço, podendo assim entender a relação sociedade/natureza. Essas práticas “envolvem procedimentos de problematização, observação, registro, descrição, documentação, representação e pesquisa dos fenômenos sociais, culturais ou naturais que compõem a paisagem e o espaço geográfico” (PCNs, 2001, p.31).

Deve-se sempre levar em conta a experiência do aluno, a relação deste com o meio que vai ser estudado, proporcionando desta forma que o aluno perceba que a ciência geográfica faz parte de seu cotidiano, que ela não é uma disciplina que deverá ser estudada somente em sala de aula, entre quatro paredes.

Para os PCNs, é importante que a escola promova oportunidades para que os alunos construam seus conhecimentos, e isso poderá ser feito não só trazendo os alunos para dentro da sala de aula, mas levando-os para fora dela também. É importante salientar que grande parte do entendimento da geografia acontece pelo olhar; “saídas com os alunos em excursões ou passeios didáticos são fundamentais para ensiná-los a observar a paisagem” (PCNs, 2001, p.34), essa preocupação é expressa pelos PCNs no texto que trata sobre como ensinar a Geografia. Em muitos casos, a observação vai possibilitar a explicação de determinado conteúdo, sem a necessidade de uma explanação muito longa, “estar diante do objeto de estudo é muito mais cativante e prazeroso no processo de aprendizagem” (PCNs, 2001, p.34).

Os trabalhos de campo podem favorecer outros aprendizados, que são fundamentais na leitura da paisagem como: aprender os métodos e procedimentos para a realização de uma pesquisa e desenvolver e criar projetos de estudo de determinada área. Dois tipos de paisagens são considerados nos PCNs:

“Os estudos das paisagens urbanas e rurais, com toda a sua problemática, pode [sic] em grande parte ser desvendados pela observação direta dessas paisagens” (BRASIL, 2001, p.34),

Portanto, a dinâmica que existe entre esses dois tipos de paisagens poderá ser compreendida de forma mais sólida e integral quando se vai a campo e se observa de forma direta o espaço. Uma saída de campo a um arroio próximo à escola ou uma determinada área da cidade que o aluno mantém relações, possibilitará um contato direto com as formas de organização e produção desse meio e também com aspectos como o solo, a vegetação, a hidrografia, etc. Em muitos casos, fala-se muito aos alunos sobre o valor e o significado de um parque, por exemplo; uma visita ao local, que permita que os alunos observem e identifiquem os principais elementos, favorecerá uma maior compreensão além de tornar a aprendizagem um momento de prazer para eles.

Pode-se verificar que as atividades de campo são valorizadas e estimuladas pelos organizadores dos PCNs; seu tratamento não é aprofundado, mas é possível constatar a importância que tais atividades exercem no ensino de Geografia.

Trabalho de campo e seus papéis didáticos

Muitos professores, ao utilizarem atividades de campo em suas aulas, o fazem somente como forma de exemplos de conteúdos e conceitos vistos e trabalhados em sala de aula, não atentando para outras possibilidades que as atividades podem apresentar ao serem realizadas. Não parece adequado dizer que essa postura seja errada ou inválida, mas é relevante admitir outras formas de se trabalhar conteúdos e conceitos quando se realizam atividades de campo.

Nos casos de professores que as usam somente como exemplificações, parece válido admitir que desconheçam outras formas de utilização. Entretanto, há várias formas de desenvolver uma atividade de campo, dependendo do objetivo que o

professor deseja alcançar com o trabalho. O aluno não precisa ser mero espectador, pode ser um sujeito ativo, investigando e indagando o porquê dos fenômenos.

Algumas classificações de trabalhos de campo definem uma série de papéis didáticos das saídas de campo:

“(…) funções que determinada atividade assume dentro do processo de ensino-aprendizagem, decididas de maneira deliberada ou não, que exercem algum significado para o alcance dos objetivos didáticos” (COMPIANI, CARNEIRO, 1993, p.90).

Os parâmetros utilizados e definidos por Compiani e Carneiro (1993), nessa classificação, são:

- Objetivos pretendidos;
- Visão de ensino presente no processo didático;
- Emprego/questionamento dos modelos científicos existentes;
- Método de ensino e relação docente-aluno;
- Lógica predominante no processo de aprendizagem.

Objetivos pretendidos: um ponto essencial para plena caracterização de um trabalho de campo consiste em enumerar os objetivos didáticos gerais que se pretende atingir, de modo a priorizar, em cada categoria de atividade, a participação e o desempenho específico dos alunos, conforme pode ser visualizado na Figura 5.1.

Aproveitar os conhecimentos geológicos prévios	Reconhecer feições e fenômenos da natureza
Elaborar dúvidas e sugestões	Desenvolver e exercitar habilidades
Estruturar hipóteses e Criar conhecimento	Desenvolver atitudes e valores

Figura 5.1. Objetivos de atividades de campo (Fonte: Compiani e Carneiro 1993)

Visão de ensino: qualquer discussão sobre produção de conhecimento pode ser vista a partir de dois enfoques: o informativo e o formativo. O ensino tradicional, de modo geral, é mecânico e pouco eficiente quanto à realização de uma reflexão

independente e autônoma dos alunos na aprendizagem, predomina um trabalho informativo, ou seja, prioriza a aquisição e memorização dos dados e informações. Em contrapartida, o ensino formativo é interativo e crítico, propiciando uma participação ativa do aluno na aprendizagem (Figura 5.2).

FATOR/ENSINO	INFORMATIVO	FORMATIVO
PAPEL DO ESTUDANTE	Receptor de informações	Processador e fonte de informações
RELAÇÃO COM ALUNO	Unilateral: Autoridade centrada no professor	Bilateral: autoridade dividida
CONCEPÇÃO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	Transmissão de informações; aprendizagem como memorização de definições e aplicação em contextos rotineiros	Construção de conhecimentos a partir de informações; aprendizagem como internalização de conceitos aplicados a contextos rotineiros ou novos
CONCEPÇÃO DAS TÉCNICAS DE ENSINO	Habilidades de apresentação e exposição; uso da voz, técnicas áudio-visuais	Habilidades de interação; capacidade de generalização e promoção da autonomia de pensamento e ação

Figura 5.2. Objetivos de atividades de campo (Fonte: Compiani e Carneiro 1993)

Emprego e/ou questionamento de modelos científicos: o questionamento ou a preservação dos modelos científicos existentes à época em que os trabalhos de campo são realizados é um critério importante, embora muitas vezes a organização de uma excursão não leve em conta sequer a existência desse tipo de preocupação, talvez pelo limitado alcance dos objetivos das atividades. Para uma excursão, a sua <independência> face aos modelos existentes significa que estes não interferem no processo didático pretendido. Outras excursões limitam-se a recuperá-los, transmiti-los e valorizá-los, de modo que estes são <aceitos e preservados>, em graus variáveis. Finalmente, existem excursões em que os modelos são aceitos, mas questionados durante o processo de aprendizagem, à medida que surgem problemas e dúvidas que remetem para novas investigações bibliográficas, de campo ou laboratório. O resultado final do processo pode ser tanto a reformulação como a própria aceitação dos conteúdos em foco, porém num outro nível de compreensão das teorias e modelos existentes.

Método de ensino e relação docente-aluno: para cada tipo de excursão, os métodos de ensino e a interdependência professor-aluno (P/A) devem ser analisados. Assim, os métodos de ensino são caracterizados como dirigidos, semidirigidos e não-dirigidos (BRUDI, 1992) e a relação P/A pode ser centrada no professor, centrada no aluno ou de equilíbrio. A condição de equilíbrio entre o docente e o aluno, embora desejável em alguns casos, sofre deslocamentos para um ou outro lado, dependendo dos objetivos didáticos pré-estabelecidos. A centralização do processo de ensino-aprendizagem, desse modo, compõe uma forma válida de classificar as excursões geológicas.

Em uma excursão dirigida, o protagonista central é o professor: tudo se desenrola segundo as idéias 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 á atividade não dirigida, na qual os alunos são estimulados a uma investigação autônoma: são desconhecidos, a priori, os resultados que podem ser atingidos. Na condição de equilíbrio, o aluno é protagonista da redescoberta, orientado pelo professor, mas este não define previamente as conclusões que devam ser obtidas.

Lógica predominante no processo: o título genérico de <lógica da ciência> engloba referenciais de conteúdo e esquemas de raciocínio, inclusive operações mentais complexas, que se fazem presentes no chamado <método científico>. Normalmente predominam operações imbuídas da lógica científica, nas excursões que buscam enfatizar aspectos teóricos, habilitar o estudante ao uso de certas técnicas, transmitir conceitos ou simplesmente ilustrar feições citadas em sala de aula.

A “lógica do aprendiz” pode se constituir em algo muito diverso, já que tem origem na postura natural do estudante frente a situações inéditas. É admitida a aplicação de uma forma de raciocínio própria, sem censurar eventuais imperfeições que a lógica científica poderia identificar. Nesse caso, outros fatores interferem na elaboração do conhecimento, e o alcance das metas didáticas dependerá da influência dos demais fatores acima referidos.

A partir dos parâmetros listados acima, Compiani e Carneiro (1993) classificam as saídas geológicas, de acordo com seu papel didático em Ilustrativas, Indutivas, Motivadoras, Treinadoras e Investigativas. Os objetivos didáticos (Fig 5.2) exercem influências bem nítidas sobre cada tipo de saída (Fig. 5.3), cujas características são definidas pelos autores, conforme segue abaixo:

As atividades *Ilustrativas* servem para reforçar ou mostrar os conteúdos estudados em sala, sendo considerada a mais tradicional de todas, reafirmando o conhecimento como produto acabado. Essa atividade é centrada no professor, que se utiliza da lógica da ciência para reforçar o conteúdo no campo. Os alunos são expectadores, devendo o professor definir o ritmo das atividades e indicar o que deve ser observado no campo.

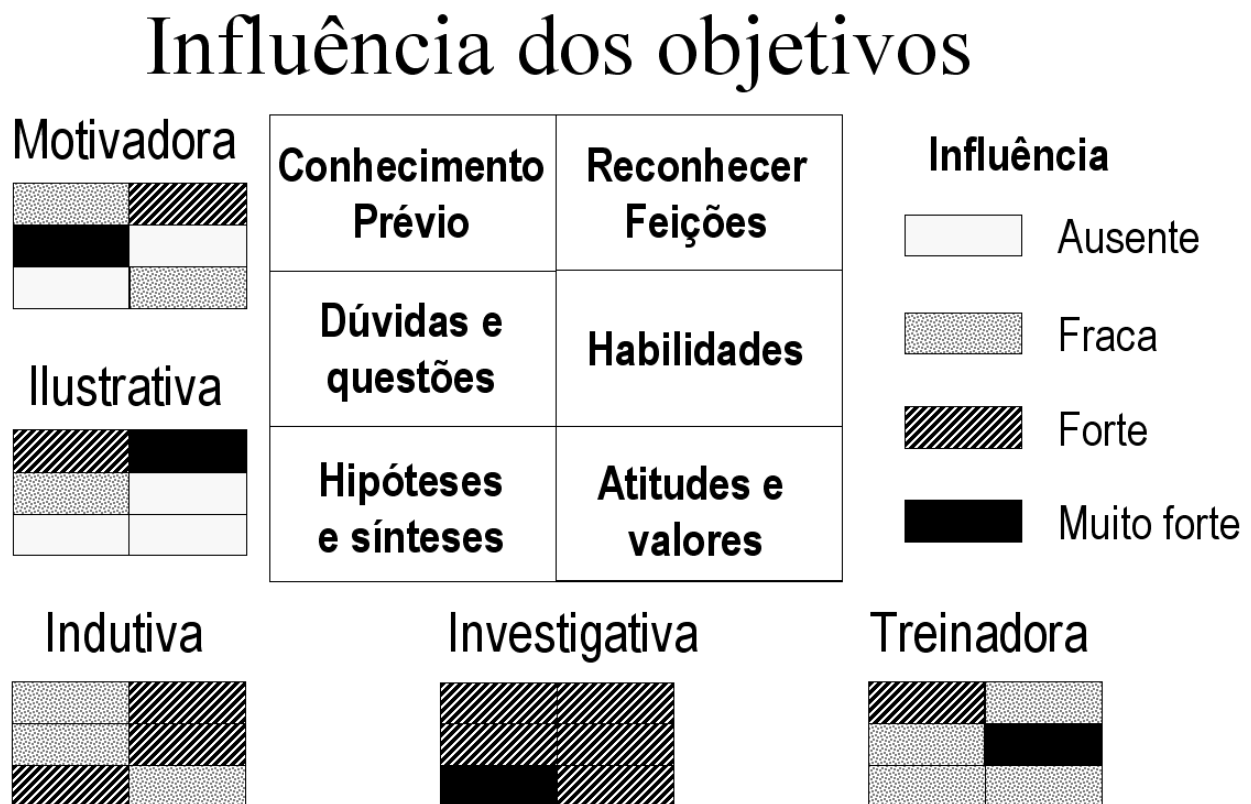
Nas atividades *Indutivas* o professor conduz os alunos, ou faz com que estes sigam um roteiro pré-determinado, os alunos geralmente devem resolver um problema dado, o ensino é dirigido, podendo chegar ao semidirigido, centralizando as atividades desenvolvidas pelos alunos, mas os alunos avançam na direção que o professor desejar. Segundo os autores “o processo de aprendizagem valoriza os métodos científicos e o raciocínio lógico dos alunos, sem preocupar-se com os conhecimentos prévios”.

As atividades *Motivadoras* pretendem despertar o interesse e a curiosidade dos alunos para determinado problema, valorizando a vivência que o aluno já possui do meio. É uma aprendizagem formativa na qual o aluno é o centro do processo. O objetivo é o de despertar a curiosidade e o interesse do aluno para a disciplina ou curso. Uma característica significativa nesse tipo de saída é o fato dela valorizar o conhecimento prévio que o aluno traz consigo.

As saídas de campo *Treinadoras* objetivam treinar habilidades, geralmente com o uso de instrumentos e aparatos científicos; requerem conhecimentos prévios dos alunos. A sequência de atividades é determinada pelo professor e o aluno deve realizá-las. Essa categoria é ao mesmo tempo formativa e informativa.

As atividades *Investigativas* possibilitam ao aluno a resolução de problemas no campo e a elaboração de hipóteses para serem pesquisadas. Nesse caso, o aluno é o centro do processo e é quem decide os passos para sua investigação. O professor orienta as dúvidas quando os alunos assim o solicitam. Esta saída valoriza o conhecimento prévio dos alunos, sendo que estes podem elaborar hipóteses a serem pesquisadas, estruturar a sequência de observação e interpretação, decidir estratégias para validá-las, até mesmo avaliando a necessidade de recorrer à literatura para finalmente discutir com seus colegas as reflexões e conclusões.

Ao analisar a Figura 5.3, pode-se perceber com mais clareza os objetivos propostos pelos autores em cada tipo de atividade de campo e a influência que os objetivos tem em cada tipo de saída de campo, sendo gradual de ausente até muito forte.



Levando em consideração a classificação de Compiani e Carneiro (1993), busca-se – na pesquisa com os professores – investigar quais tipos eles desenvolvem com mais frequência e a que eles gostariam de desenvolver.

Scortegagna (2001) complementa a proposta de classificação de saídas de campo de Compiani e Carneiro (1993) ao introduzir as saídas de campo *Autônomas*, nas quais o aluno vai ao campo sem a presença do professor, mas traz suas anotações, amostras, imagens, que serão trabalhadas em sala de aula.

As saídas de campo autônomas possuem as seguintes características e objetivos:

“É realizada, preferencialmente, na região onde os alunos se encontram, em áreas escolhidas por eles e sem a presença do professor. A investigação é constante, cabendo ao professor o papel de orientador. Os alunos retornam ao campo quantas vezes forem necessárias. A relação professor-aluno e aluno-aluno é ampliada pelas contínuas discussões e trocas de experiências” (SCORTEGAGNA, 2005, p. 41).

Nesse tipo de saída, o objetivo é despertar no aluno seu espírito investigativo, podendo ser mais bem realizada na região que os alunos residem. O papel do professor é o de orientação, sendo que os alunos têm a possibilidade de voltar a campo quantas vezes achar necessário. É um tipo de saída que se assemelha com a saída investigativa proposta por Compiani e Carneiro (1993).

·

RESULTADOS OBTIDOS

Os resultados obtidos por meio da aplicação do questionário são expressos neste capítulo. As informações estão ilustradas por meio de gráficos, tabelas, da reprodução das respostas dos professores e, aliados a esses, são contemplados reflexões e conceitos que autores têm apontado a respeito dessas atividades.

Caracterização dos professores

Na primeira parte do questionário (Dados de Identificação – Anexo II), buscou-se caracterizar o grupo de professores envolvidos, levando-se em consideração a graduação, a instituição, o ano de conclusão, o tempo de atuação no magistério, a existência ou não de curso de pós-graduação. Essas informações têm importância para averiguar se o grau de estudos do professor, o tempo de magistério ou o ano de conclusão são condições que influenciam na realização de práticas de campo.

Todos os professores entrevistados (escolas da rede pública e particulares) são graduados em Geografia. Com relação à instituição de formação, somente três professores entrevistados não fizeram seu curso de graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, todos os demais cursaram Geografia nessa instituição, na própria cidade.

O ano de conclusão do curso de graduação varia de 1973 a 2006, portanto, um intervalo de trinta e três anos. Essa diferença proporciona uma análise significativa, visto que não concentra a pesquisa em um determinado período de formação dos professores, mas envolve um amplo intervalo temporal.

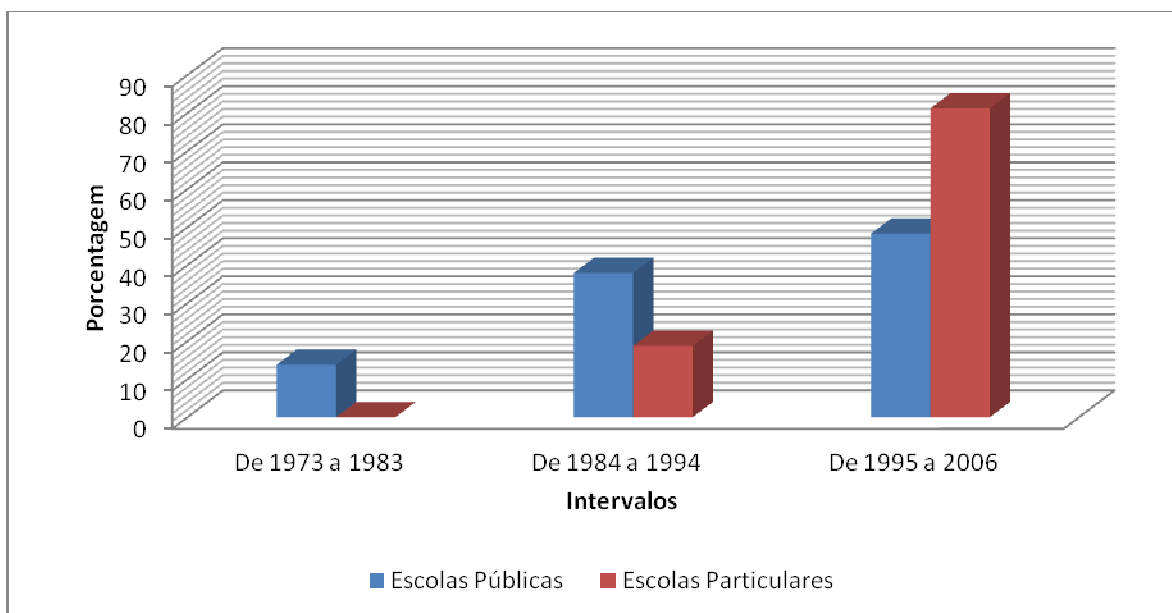


Figura 6.1. Período de formação na graduação dos docentes que participaram da pesquisa

Analisando a Figura 6.1, verifica-se que nas escolas particulares a incidência de professores que tiveram sua formação recentemente é maior que nas escolas da rede pública. Acredita-se que isso se deve ao fato de nas escolas da rede pública existir concurso, gerando estabilidade ao docente, registro esse não existente na carreira do professor que trabalha em instituições de ensino da rede particular.

Outro ponto analisado no que diz respeito à caracterização do grupo de professores foi o tempo de atuação no magistério. Esse tempo varia de três anos a vinte e três anos de trabalhos dedicados ao magistério. Essa informação é também relevante, pois permite constatar a prática de professores que já passaram pela fase de adaptação e possuem uma proposta de trabalho consolidada na carreira do magistério.

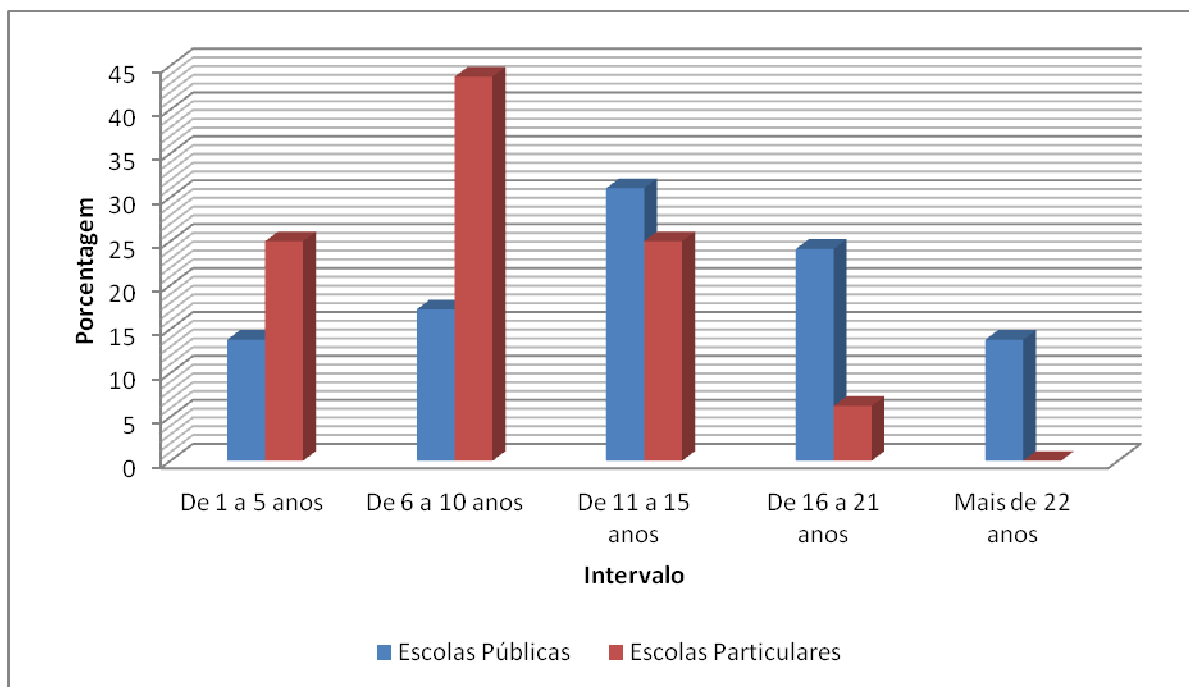


Figura 6.2. Tempo de atuação no magistério dos professores que participaram da pesquisa

Examinando a Figura 6.2, constata-se que nas escolas da rede particular os professores trabalham há menos tempo na docência que os professores da rede pública. A não permanência dos professores nas escolas da rede privada deve estar associada a demissão, visto que não existe estabilidade tal como proporcionada pelo trabalho em escolas públicas, como é o caso de quando o professor é concursado.

É interessante verificar a permanência dos professores na rede pública atuando há mais de 15 anos no magistério, pois acredita-se que esses profissionais dispõem de grande experiência como docentes, tendo inclusive propostas pedagógicas mais maduras e consolidadas, inclusive no que diz respeito a execução de atividades de campo.

Outro aspecto verificado no que diz respeito à formação do docente é sobre a existência ou não de curso de pós-graduação. O contato com novos temas, abordagens e pesquisas, após a graduação, permite um aperfeiçoamento dos docentes que nem sempre é alcançado com estudos individuais.

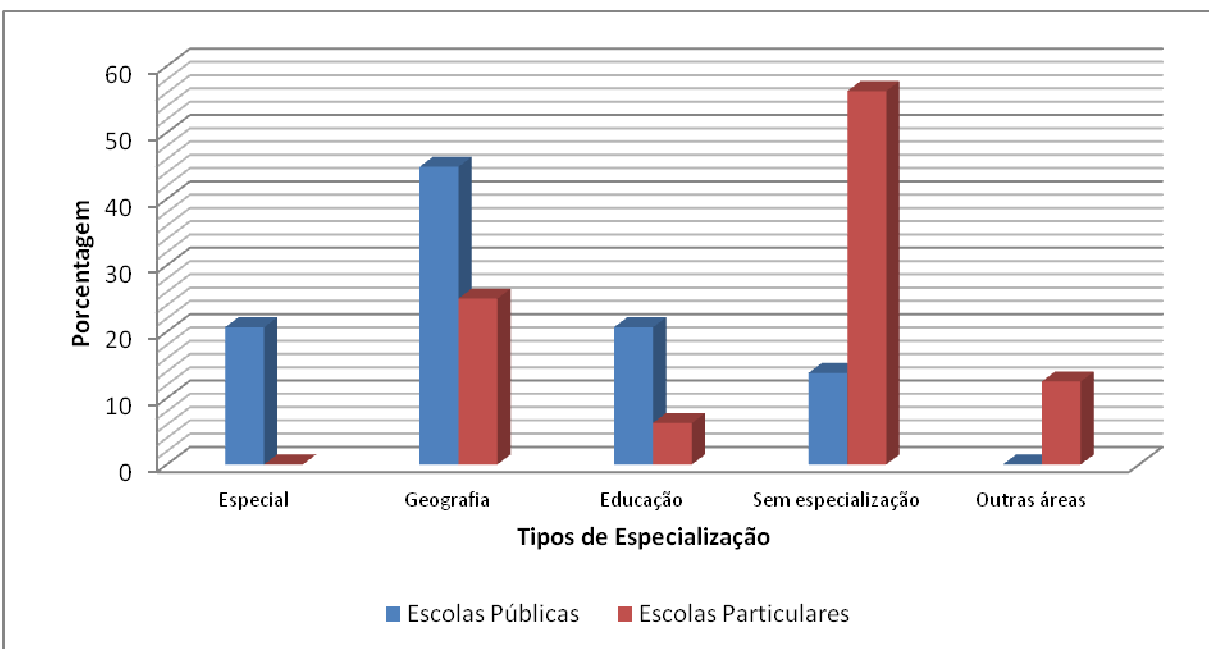


Figura 6.3. Tipos de pós-graduação realizadas pelos professores que participaram da pesquisa

Quando se analisa a Figura 6.3 é constatado que a existência de cursos de pós-graduação na rede pública é maior. Acredita-se que isso ocorre ao fato de haver plano de carreira no regime estatutário, havendo bonificações financeiras ao docente que investir, por meio de cursos, na sua carreira profissional, esse não é um registro verificado na rede particular.

Alguns professores, ao serem questionados sobre aperfeiçoamentos por meio de cursos de pós-graduação, citaram pós-graduação especial, sem fornecer mais informações sobre esse tipo de especialização. Entretanto, como tal especialização foi citada somente por professores da rede pública, acredita-se que se refira ao PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), um modelo de formação profissional continuada, direcionada aos professores concursados do estado que tem como finalidades:

“proporcionar ao professor PDE o retorno às atividades acadêmicas de sua área de formação inicial. Este será realizado, de forma presencial, nas Universidades públicas do Estado do Paraná, e, de forma semi-presencial, em permanente contato do professor PDE com os demais professores da rede pública estadual de ensino, apoiados com os suportes tecnológicos necessários ao desenvolvimento da atividade colaborativa (PARANÁ, 2007, p. 13).

Metodologias utilizadas pelos professores

Na segunda parte do questionário, indagam-se quais são as atividades de campo desenvolvidas pelos professores; a primeira questão diz respeito às metodologias utilizadas pelos professores ao trabalhar conteúdos de Geografia.

O tema da metodologia de ensino é algo abstrato e também complicado de se definir (AMARAL, 2006), em virtude de inúmeras variáveis serem levadas em consideração. Segundo o autor, a metodologia de ensino:

“Manifesta-se indireta e concretamente nos vários tipos de elementos ou sinais usualmente presentes nas situações de ensino, tais como: *tipos de abordagens de conteúdo e de técnicas didáticas utilizadas, recursos didáticos envolvidos, estrutura da aula e do curso, atitude e postura do professor ao organizar e acionar os referidos elementos.*” [grifos do autor]. (AMARAL, 2006, p. 8)

Infelizmente, não houve como dimensionar todos os itens levados em consideração por Amaral (2006) para determinar que tipo de metodologia o professor utiliza em suas aulas, entretanto, como praticamente todos os professores que responderam a essa questão citaram técnicas e recursos didáticos utilizados, partiu-se dessas premissas para a subdivisão abaixo. Devido à grande quantidade de respostas dos professores, preferiu-se nesta dissertação dividir as respostas em três abordagens principais, sendo elas:

Metodologias expositivas: essa abordagem inclui – segundo a citação dos professores – o uso do livro didático, giz, quadro, e principalmente a fala do professor. É uma temática em que a fala do professor é a mais utilizada, sendo ele praticamente que norteia as aulas.

Metodologias com utilização de recursos áudio-visuais: também citada pelos professores, essa abordagem utiliza principalmente mapas, fotos e imagens, multimídia, vídeos e recursos que dão prioridade ao aspecto visual.

Metodologias com base em trabalhos em grupo: nessa abordagem – segundo respostas dos professores – levam-se em consideração os trabalhos desenvolvidos em grupo e apresentação de seminários pelos alunos.

A classificação foi realizada devido à grande quantidade de respostas fornecidas pelos professores de geografia à pergunta, não sendo objetivo aqui delimitar qual a mais importante nem qual a mais eficaz no processo de ensino-aprendizagem. Número considerável de professores entrevistados não respondeu a essa questão, aproximadamente 12% do total que participaram da pesquisa. Admitimos duas hipóteses para explicar o fato. A pergunta pode ter sido mal formulada, devendo haver mais detalhes sobre o significado de metodologia de ensino ou os professores ficaram com dúvidas sobre o conceito de metodologias e ficaram sem responder a que eles julgam utilizar.

Indicadores de Avaliação

Para apresentação dos resultados obtidos na investigação e também nas reflexões e discussões, foram adotados três indicadores, visando identificar padrões e tendências semelhantes adotados pelos professores ao executarem seus trabalhos de campo.

Também nesses indicadores são verificadas as dificuldades citadas pelos professores para não realização dessas atividades e ainda qual a importância que estes atribuem a essas atividades.

Os indicadores selecionados para análise são:

1. REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES DE CAMPO: esse indicador leva em consideração os procedimentos adotados pelo professores que realizam atividades de campo. Para tanto, busca-se compreender como esta atividade é desenvolvida pelo professor de Geografia, considerando:

- a) frequência das saídas,
- b) locais das saídas,
- c) preparação dos alunos para o campo,
- d) trabalhos interdisciplinares,
- e) classificação didática das saídas,
- f) interesse dos alunos,
- g) atividade de avaliação pós-campo,

h) utilização de material de apoio.

2. NÃO-REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES DE CAMPO: essa categoria permite verificar junto aos professores que não realizam atividades de campo quais os maiores impedimentos para não-realização dessas atividades na disciplina de Geografia.

3. IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA ÀS ATIVIDADES DE CAMPO: independentemente do fato de o professor realizar ou não atividades de campo, esse indicador avalia a importância que ele atribui às atividades como metodologia de ensino-aprendizagem, na disciplina Geografia. Para tanto, foram considerados três aspectos:

- a) aprendizagem efetivada com trabalhos de campo,
- b) dificuldades para realização de trabalhos de campo,
- c) influência que a realização ou não de trabalhos de campo desenvolvidos no curso de graduação exerceu na opção ou não de realizá-los.

INDICADOR 1: Realização de Trabalhos de campo

Antes das reflexões sobre os procedimentos adotados pelos professores que realizam atividades de campo, é pertinente verificar a porcentagem de professores que adotam essa metodologia ao ministrar suas aulas. Essa informação está expressa na Figura 6.4.

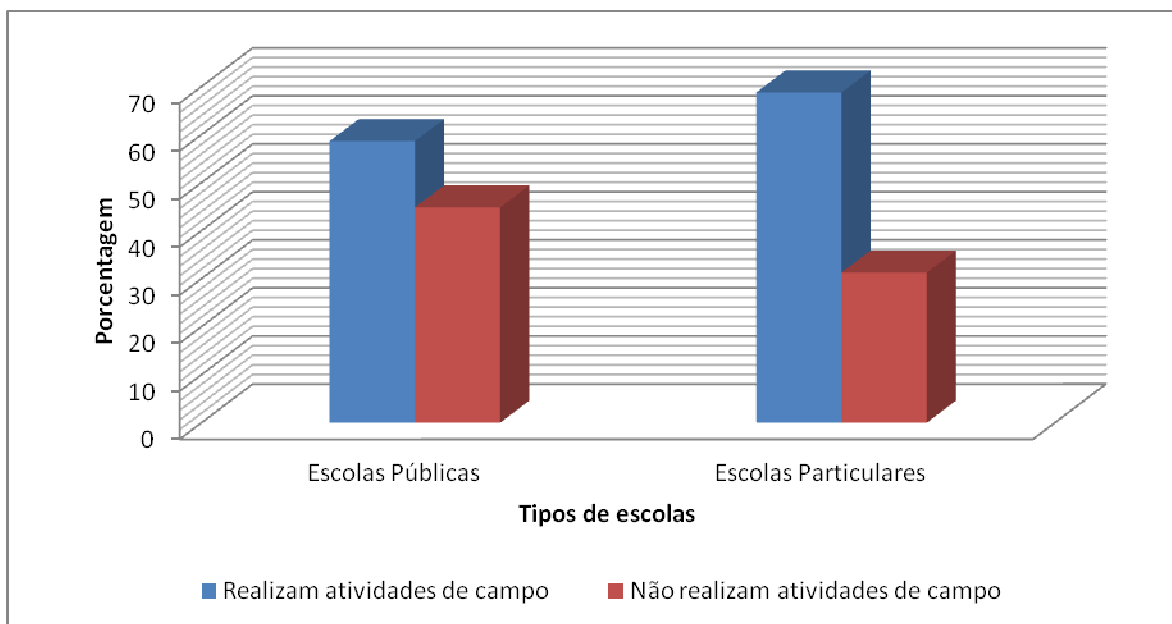


Figura 6.4. Professores participantes da pesquisa que executam e que não executam trabalhos de campo na disciplina de Geografia

Constata-se que tanto nas escolas da rede particular quanto da pública a porcentagem de professores que utilizam atividades de campo como metodologia na disciplina de Geografia, no município de Ponta Grossa, é superior a 50%.

Uma possível hipótese que explica o número elevado de professores que realizam saídas no município de Ponta Grossa, na disciplina de Geografia, é o fato de eles terem participado de saídas de campo no decorrer de seus cursos de graduação, visto que a grande maioria dos professores (93%) cursou Geografia na UEPG e a grande maioria afirma que a participação em atividades de campo no curso foi decisiva na opção de realizar essa atividade na sua carreira docente. Essa informação revela-se importante na medida em que demonstra que atividades utilizadas no decorrer do curso de graduação são utilizadas também como forma de metodologia de ensino pelos professores, outrora alunos.

Outra suposição que explica o número notável de professores que realizam atividades de campo é o fato de a região apresentar ótimos locais para realização dessas atividades: sítios naturais, parques e até mesmo por a cidade apresentar inúmeros arroios, localizados no perímetro urbano da cidade, muitas vezes

próximos do ambiente escolar. Segundo Bello e Melo (2006), os sítios naturais da região de Ponta Grossa têm potencial para ampla utilização como recurso didático.

O *Indicador 1: Realização de trabalhos de campo*, como já mencionado, avalia como o professor de Geografia que realiza as atividades de campo com seus alunos desenvolve e utiliza essas atividades como metodologia de ensino, na disciplina de Geografia, desde seu planejamento, escolha do local, atividades avaliativas.

Para avaliação desse indicador, foram introduzidas oito etapas que serão verificadas para analisar o desenvolvimento e os procedimentos assumidos pelos professores ao adotarem essa metodologia.

A) Frequência das saídas

É importante delimitar a frequência das saídas de campo desenvolvidas pelos professores para verificar se as atividades são realizadas com certa regularidade e fazem parte do plano de aula ou se são feitas esporadicamente, de acordo com tempo disponível, ou outras variáveis. As respostas dos professores estão expressas na Figura 6.5:

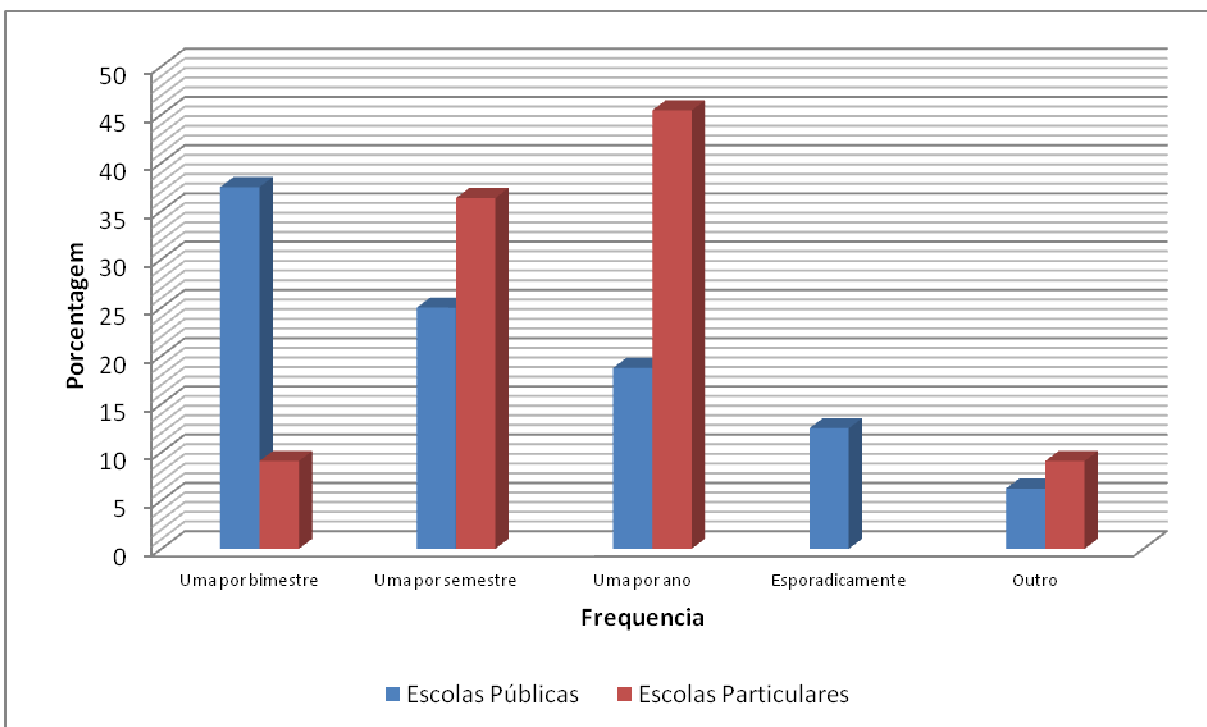


Figura 6.5. Frequência com que os professores realizam atividades de campo com seus alunos na disciplina de Geografia

Ao analisar a Figura 6.5, pode-se constatar que os professores das escolas públicas realizam com mais frequência atividades de campo, em relação aos da rede particular. Entende-se, entretanto, que nem sempre o professor consegue realizar as atividades que deseja, por inúmeros obstáculos a serem transpostos, como: falta de tempo para organização e execução das atividades, condições financeiras precárias dos alunos (principalmente para transporte), imenso conteúdo a ser trabalhado, falta de apoio da escola. Em muitos casos também o professor leciona em mais de um estabelecimento escolar e quando pretende realizar atividades de campo que tomem mais de uma aula, ou muitas vezes o dia inteiro, fica inviável, pois precisa encontrar alguém que o substitua, algo nem sempre fácil ou possível de ser sanado.

Mesmo assim pode-se observar que a maioria dos professores respeita certa frequência das saídas de campo, sendo elas parte do cronograma do plano de aula desses professores.

B) Locais das saídas

Ao realizar uma atividade de campo, em qualquer disciplina, a escolha do local é imprescindível para sua realização, sendo importante que o professor opte por um local que possua possibilidades formativas, e principalmente, tenha mais a ver com os conteúdos que estão sendo estudados e o programa da série que realizará a atividade (RODRIGUES; OTAVIANO, 2001).

Também para que a visita tenha êxito é conveniente que o professor tenha visitado o local com antecedência, ou que pelo menos saiba as condições de acesso ao local, podendo assim prever as dificuldades e alertar os alunos sobre o cuidado necessário. (RODRIGUES; OTAVIANO, 2001).

Isso é importante visto que uma das dificuldades apontadas pelos professores, tanto dos que realizam como dos que não adotam essa metodologia em suas aulas, é a responsabilidade que o professor acaba tendo sobre o aluno, principalmente no quesito segurança. Por isso a importância de saber as reais condições dos locais e se necessário, providenciar todos os materiais e equipamentos de segurança possíveis.

Ao analisar os locais das saídas, percebe-se que professores citam locais como Batalhão da Infantaria Blindada, Fórum Municipal e Observatório também como saídas ou atividades de campo. Contudo, entende-se uma atividade de campo aquela em que o professor leva o aluno a ambientes externos a sala de aula e fora de um espaço fechado. Todavia, os locais citados como trabalho de campo não fazem parte dessa classificação. São classificados, portanto, como estudos do meio. Porém, como elas foram citadas pelos professores como local a ser realizado trabalhos de campo, optou-se em colocá-los tanto na tabela dos locais das saídas quanto no mapa de localização desses lugares.

Todos os locais que constam na Tabela 6.1 foram citados pelos professores. A quantidade que esses foram referidos está expressa na segunda e

terceira coluna da direita, expressando as respostas dos professores das escolas públicas e particulares do município.

Tabela 6.1. Locais das saídas de campo realizadas pelos professores de de Geografia no município de Ponta Grossa - PR

Local da saídas	Motivo da escolha do local	Escola pública	Escola particular
Parque Estadual de Vila Velha	Relevo, rochas, educação ambiental	7	2
Buraco do padre e Furnas	e taxa de isenção da entrada Relevo e hidrografia	4	1
Arroios próximos da escola	Relevo, hidrografia, urbanização e sem custo de transporte	3	2
Cavernas: Olhos d'água e Andorinhas	Relacionado ao conteúdo	3	4
<i>Canyon</i> Guartelá	Relacionado ao conteúdo	3	1
Curitiba, Paranaguá, Foz do Iguaçu e Lapa	Relevo, clima, vegetação, hidrografia	5	2
Fórum de Ponta Grossa	e aspectos históricos Noções de cidadania	1	0
Batalhão da Infantaria Brasileira	Cartografia	1	1
Observatório Astronômico	Conteúdo da 5 série	2	0
Indústrias	Relacionado ao conteúdo	0	1
Depende do conteúdo		0	5
Não respondeu		2	1

Na coluna *Motivo da escolha do local*, foi apontado o conjunto de opções que os professores mencionaram como razão para escolha do local a ser realizado o trabalho de campo. Nota-se que alguns lugares são privilegiados tanto pelos professores da rede particular como pelos da rede pública para levar seus alunos. Uma hipótese é o fato de esses locais terem sido alvo de trabalhos de campo nos cursos de graduação, já que a grande maioria dos professores entrevistados teve sua formação na UEPG ou mesmo porque são locais de atração turística da cidade, e permitem trabalhar didaticamente conteúdos de geografia, porque atraem a atenção e despertam o interesse dos alunos. Para confirmar essa ideia, alguns professores citam ter visitado esses locais durante trabalhos de campo no decorrer do curso de graduação. Assinalam que agora os utilizam, porém com enfoque diferente daquele dado no curso superior.

Há professores da rede particular que realizam atividades de campo, mas o local escolhido é em função do conteúdo, não é determinado ou pré-determinado, vai depender do conteúdo a ser trabalhado.

Pelos resultados expressos na tabela, pode-se verificar predominância de saídas em locais do próprio município, com maior parte das escolhas em locais relacionados a conteúdos de Geografia Física. Mas pode-se afirmar que a região próxima a cidade, de uma forma geral, é motivo de trabalhos de campo pelos professores. Talvez o fato de serem desenvolvidos trabalhos de campo mais voltados para a Geografia Física também seja reflexo da própria graduação dos professores entrevistados, visto que no decorrer da graduação de geografia, cursada pela autora, praticamente todos os trabalhos de campo foram desenvolvidos também dando enfoque a essa área da Geografia. Na Figura 6.6 constam os locais onde são realizadas atividades de campo em Ponta Grossa e, na Figura 6.7 constam os locais onde são realizadas atividades de campo fora do município.

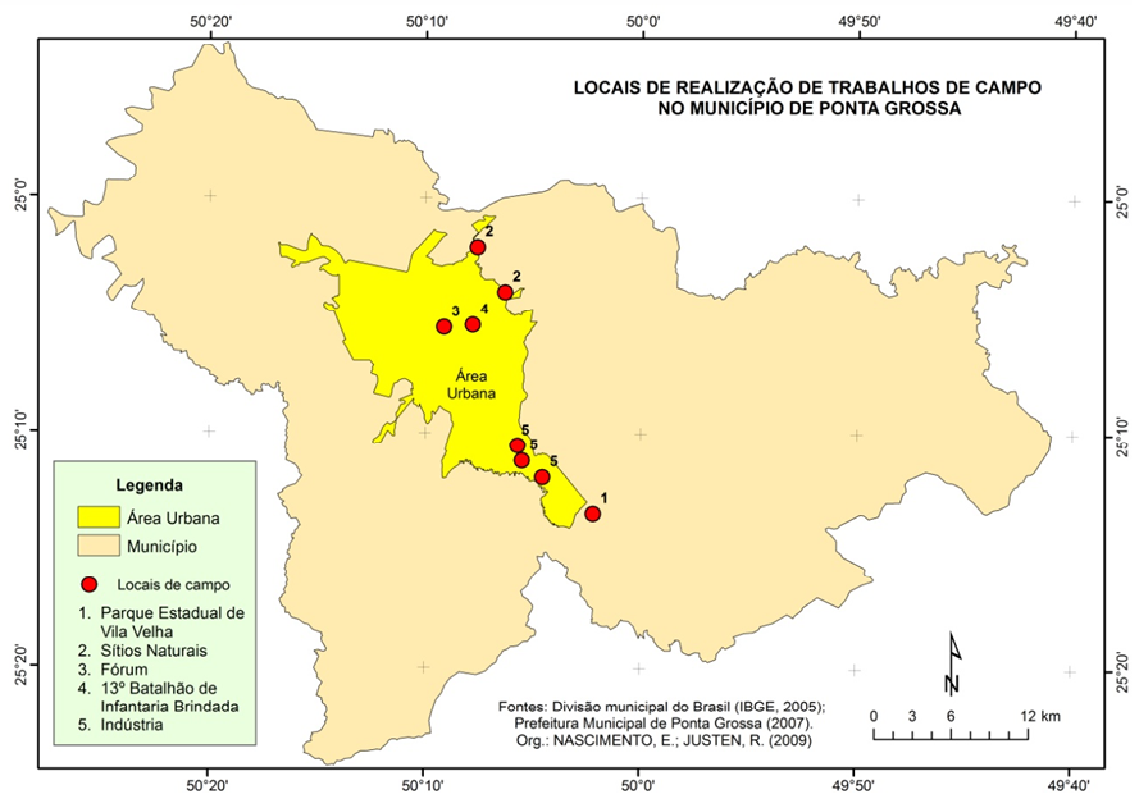


Figura 6.6. Locais onde são realizados trabalhos de campo pelos professores de Geografia no município de Ponta Grossa, PR

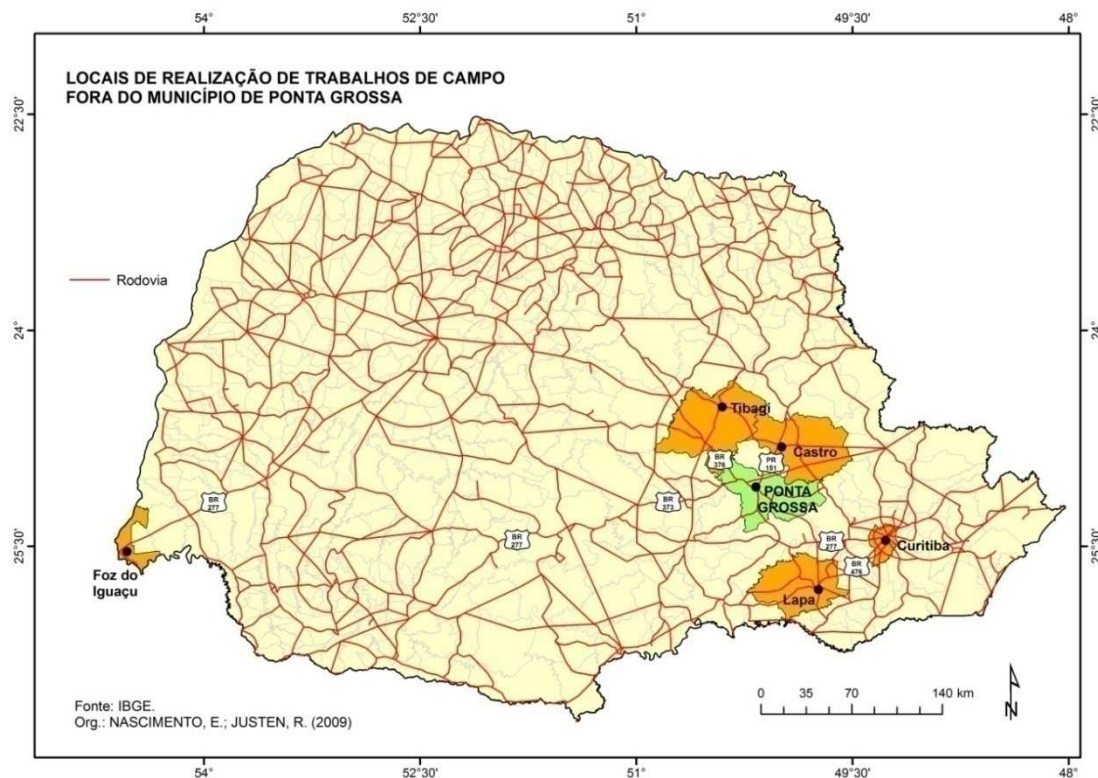


Figura 6.7. Situação dos locais onde são realizados trabalhos de campo pelos professores de Geografia fora do município de Ponta Grossa

C) Preparação dos alunos para o campo

Nesse item, busca-se identificar como os alunos vão a campo, no que se refere ao conhecimento do local e do conteúdo a ser trabalhado. Se os alunos vão a campo com um conhecimento prévio do local; adquirido por meio do discurso do professor, de mapas, de atividades, de textos ou ainda de outras formas ou se é no campo que os alunos terão o primeiro contato com o objeto de estudo ou conteúdo a ser tratado e investigado.

Nota-se, ao analisar as informações constantes na Figura 6.8 que os alunos sempre vão a campo com conhecimento prévio do que será visto, o contato com o objeto de estudo ou com o conteúdo a ser analisado nunca é feito a partir do campo. Isso ocorre tanto na rede pública como na rede particular de ensino. Esse conhecimento será obtido por meio de leituras, que são indicadas previamente pelo professor, podendo estas serem realizadas na escola ou solicitadas como tarefa.

Esta prática possivelmente está associada a uma abordagem tradicional do processo de ensino. Para Mizukami (1986), uma abordagem tradicional seria quando:

“Evidencia-se uma preocupação com a sistematização dos conhecimentos apresentados de forma acabada. As tarefas de aprendizagem quase sempre são padronizadas, o que implica poder recorrer-se à rotina para se conseguir a fixação de conhecimentos conteúdos informações” (MIZUKAMI, 1986, 14)

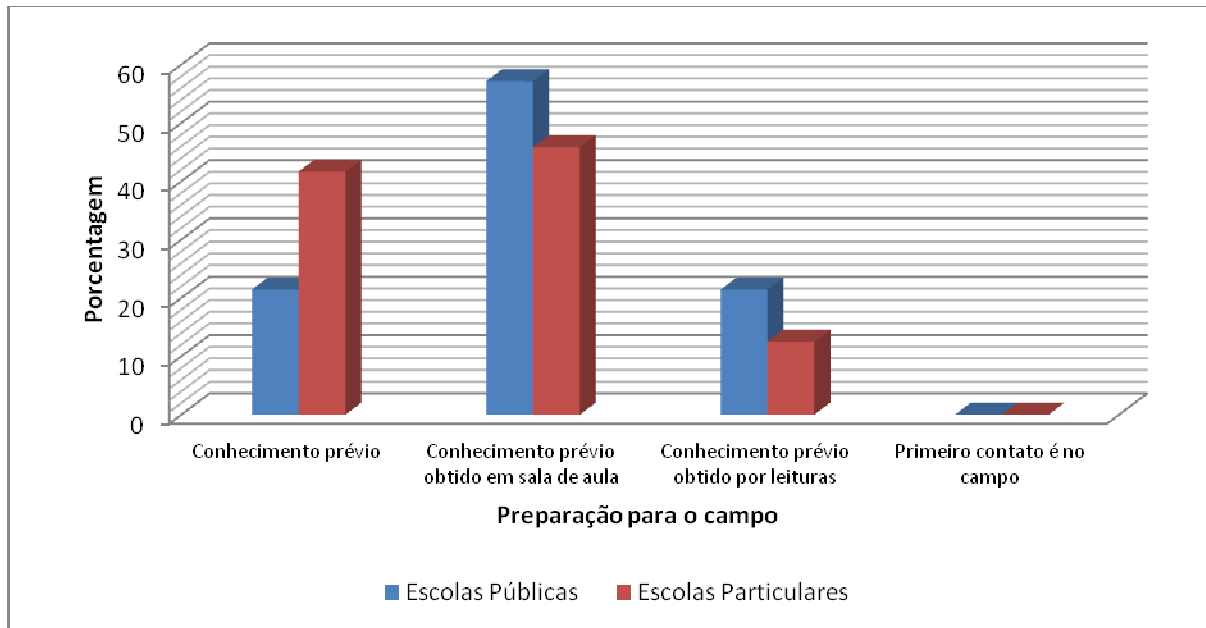


Figura 6.8. Preparação dos alunos para realização de trabalhos de campo sobre o conteúdo a ser visto

Deduz-se, analisando a Figura 6.8, que muitos trabalhos de campo executados pelos professores têm como objetivo o de ilustrar ou reafirmar um conhecimento ou conteúdo já visto e estudado em sala de aula. Sendo assim, pode-se afirmar que estas atividades são principalmente, de acordo com a proposta de Compiani e Carneiro (1993), atividades de campo *ilustrativas* ou *dedutivas*. As respostas sugerem que o conteúdo a ser estudado nunca é iniciado na própria atividade de campo, os alunos sempre sabem o conteúdo a ser trabalhado antes de chegar ao campo. Essa informação reafirma que a questão número 2.11 pode ter induzido a resposta de alguns professores.

Não se está afirmando que a prática de desenvolver atividades de campo focada no que o professor deseja enfatizar em termos de conteúdo esteja errada ou não seja válida, mas há outras formas de utilizar trabalhos de campo, ainda mais se

considerarmos o grande interesse, apontado pelos professores entrevistados, que os alunos demonstram com esse tipo de atividade.

Para Compiani e Carneiro:

“Não é adequado entender o campo como uma 'ilustração dos ensinamentos de sala de aula', nem é mais aceitável exigir um repertório de conhecimentos e fatos, como pré-requisitos para a simples visita ao campo”. (COMPIANI; CARNEIRO, 1993, p. 96):

D) Trabalhos interdisciplinares

Atualmente, é comum encontrar referências que buscam institucionalizar um ensino no qual a interdisciplinaridade seja privilegiada, promovendo um saber não-fragmentado, um saber com interação entre diversas disciplinas e/ou ciências. Acredita-se que o trabalho de campo facilite e torne essa interação mais visível e menos abstrata ao aluno, visto que no campo os fatos e conceitos são visualizados e concebidos de forma não estática. O campo possibilita a discussão de conteúdos oriundos de várias ciências, em direção ao mesmo objeto de investigação ou problema.

Como uma forma de verificar se os trabalhos realizados pelos professores são ou não interdisciplinares, convém conceituar interdisciplinaridade; segundo Pombo *et al.* (1993) interdisciplinaridade consiste em:

“(…) qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista a compreensão de um objeto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objetivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objeto comum. A interdisciplinaridade implica, portanto, alguma reorganização do processo de ensino/aprendizagem e supõe um trabalho continuado de cooperação dos professores envolvidos” [grifos dos autores] (POMBO, LEVY, GUIMARÃES, 1993, p. 13)

Segundo Pontuschka “a interdisciplinaridade pode criar novos saberes e favorecer uma aproximação maior com a realidade social mediante leituras diversificadas do espaço geográfico e temas de grande interesse e necessidade para o Brasil e para o mundo” (PONTUSCHKA, 2007, p. 145), gerando um conhecimento produzido de várias áreas do conhecimento, não meras concepções fragmentadas.

Partindo do exposto acima, acredita-se que um trabalho interdisciplinar possibilite apreensão mais intensa do real, a fim de se promover formação mais consistente, a partir do tratamento interdisciplinar de questões geográficas.

Para Fazenda (2002) o pensar interdisciplinar parte do pressuposto de que nenhuma forma de conhecimento é exaustiva em si, mas tenta o diálogo com outras fontes do saber, deixando-se irrigar por elas, até mesmo porque nenhuma ciência é passível de existir por si só, sem necessitar de sabedorias advindas de outras áreas do conhecimento.

Todos os professores entrevistados, questionados sobre interdisciplinaridade nas atividades que promovem, dizem preferir realizar trabalhos de campo interdisciplinares e que, na maioria dos casos, professores de outras áreas acompanham as atividades a campo.

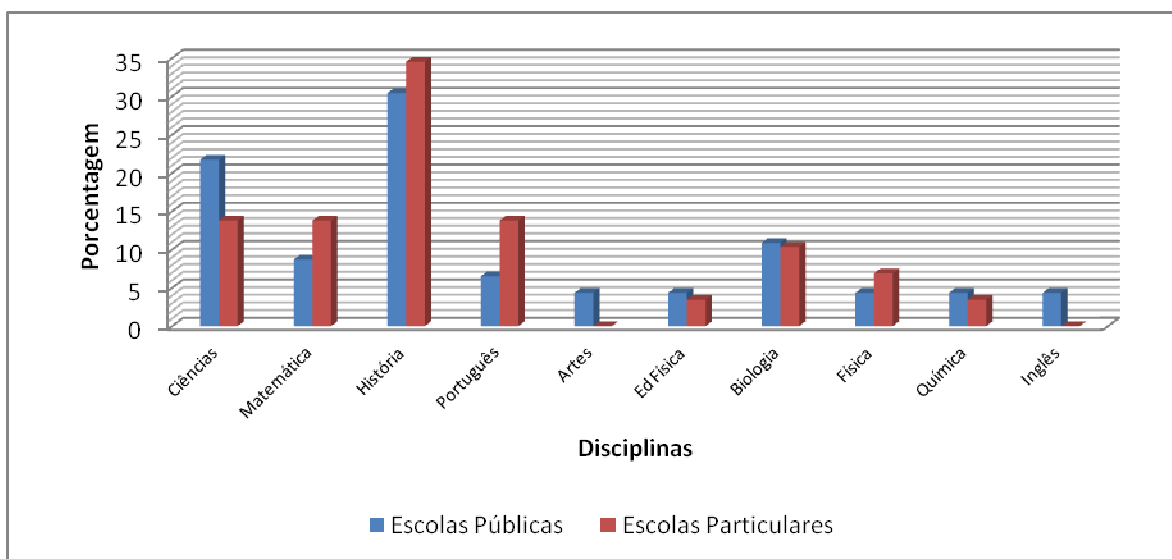


Figura 6.9. Disciplinas que os professores citam que fazem parte dos trabalhos de campo interdisciplinares pelos professores envolvidos na pesquisa que realizam atividades de campo

Analisando a Figura 6.9, constata-se número expressivo de professores que realizam atividades de campo juntamente com a disciplina de História, fato esse verificado tanto na rede pública de ensino como na particular, mas é comum a presença de outros enfoques disciplinares nas saídas. Acredita-se que o enfoque de trabalhos de campo com participação da disciplina História seja reflexo da proximidade que as disciplinas têm.

Outra constatação, ao analisar a resposta dos professores, é que os trabalhos de campo realizados não têm enfoque interdisciplinar, mas sim multidisciplinar, que segundo a definição de POMBO é um “conjunto de disciplinas justapostas sem nenhuma cooperação entre elas” (2006, p. 6). Esta constatação pode ser comprovada, ao analisar as respostas dos professores, visto que nenhum professor que participa da pesquisa cita a existência de um projeto coletivo, no qual professores de outras áreas participam de todo o processo: desde a escolha do local, os conteúdos a serem trabalhados e uma possível avaliação em conjunto, portanto, são trabalhos com enfoques multidisciplinares.

Fica claro, pelas respostas do professores, que outros docentes, de diferentes áreas, acompanham as saídas, mas não é declarada a existência de algum projeto coletivo que estruture e direcione o trabalho realizado com os alunos.

E) Classificação didática das saídas

Nessa questão, foi mencionada para o professor a classificação de papéis didáticos proposta por Compiani e Carneiro (1993), com resumida explicação do conceito de cada uma (*Ilustrativa, Indutiva, Motivadora, Investigativa e Treinadora*). O professor deveria assinalar aquela que gostaria de desenvolver e a que ele desenvolve com mais frequência.

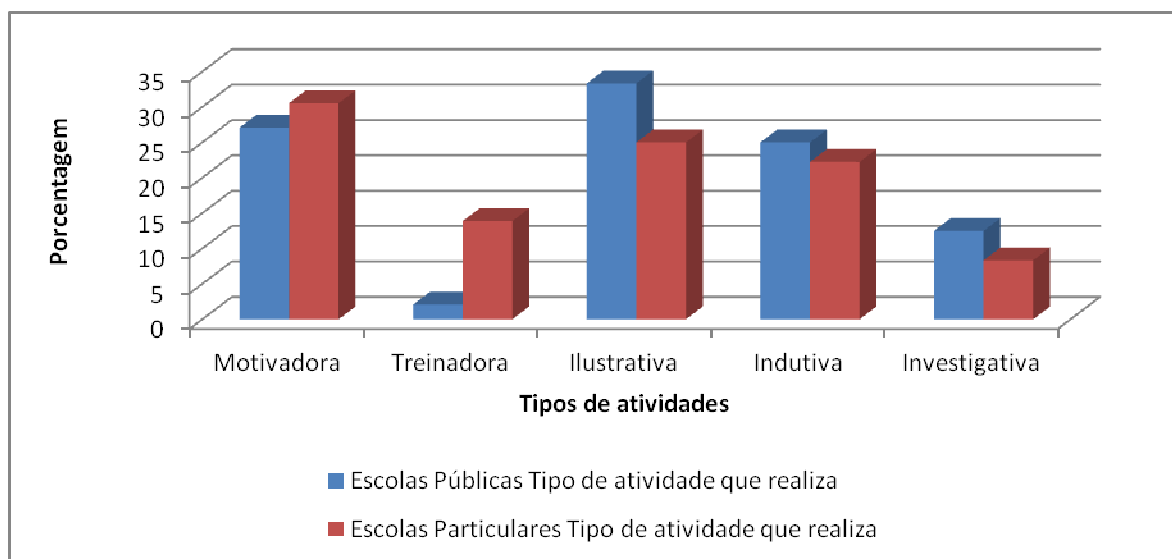


Figura 6.10. Tipos de saídas desenvolvidas pelos professores de Geografia que realizam atividades de campo no município de Ponta Grossa – PR

Fica clara a opção dos professores em realizar trabalhos de campo que exercem papel mais de ilustrar o conteúdo que já foi visto anteriormente em sala de aula (Figura 6.10). Para Compiani e Carneiro (1993) “nessa visão, aprende-se Ciência informando-se sobre seu repertório. Portanto, a tendência é reafirmar o conhecimento como produto acabado e inquestionável”, esse tipo de saída ocorre principalmente no final da disciplina ou do conteúdo estudado. Mas também existe um número considerável de professores que realizam atividades de campo indutivas, cabendo ao professor o papel de conduzir os alunos ou fazer com que eles sigam um roteiro já determinado.

Observando a Figura 6.11, percebe-se que grande maioria dos professores entrevistados gostaria de desenvolver atividades de campo treinadoras com seus alunos, que possibilitam a operação de aparelhos e aparatos científicos. Essas excursões visam principalmente o aprendizado sequencial, em graus crescentes, de habilidades (COMPIANI e CARNEIRO, 1993).

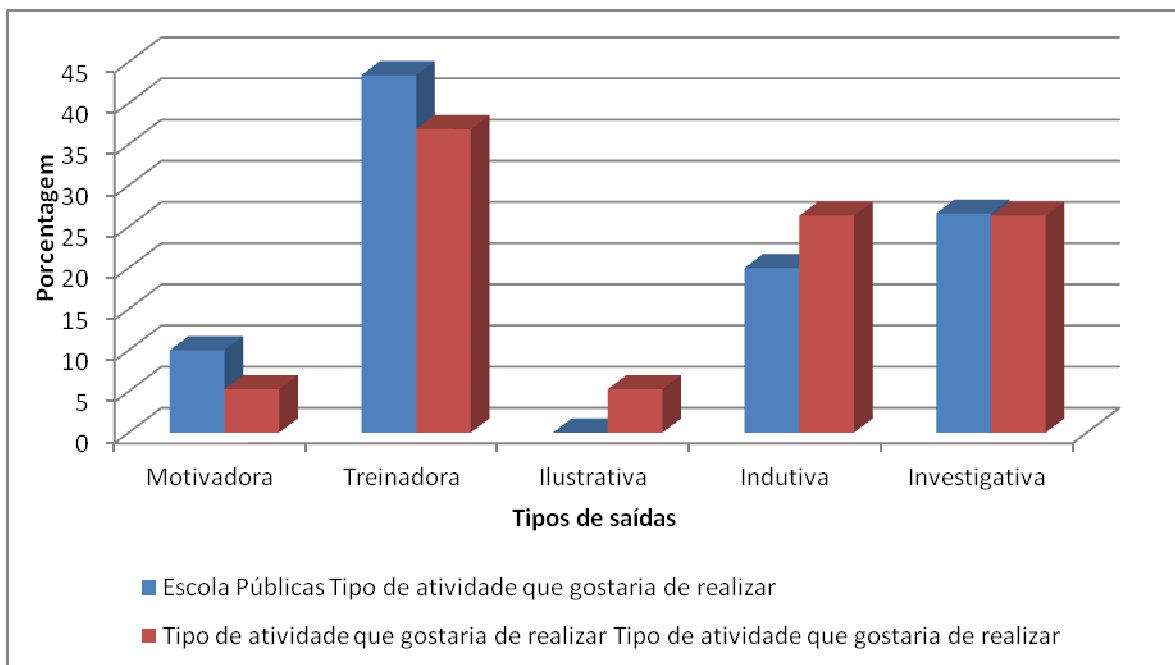


Figura 6.11. Tipos de saídas que os professores de Geografia que realizam atividades de campo no município de Ponta Grossa gostariam de desenvolver

Acredita-se que nessa questão a forma como a pergunta foi estruturada (com respostas prontas sobre tipos de atividades de campo) pode ter induzido a

resposta do docente, visto que analisando respostas dadas a outras perguntas; em nenhum momento o professor cita que o primeiro contato com o conteúdo é no campo (ver Figura 6.8), que é característica marcante das saídas de campo motivadoras. Entretanto, mais de 20% dos professores tanto da rede pública de ensino quanto da rede particular citam que realizam esse tipo de atividade com seus alunos quando realizam atividades de campo.

A constatação pode ser reafirmada ao analisar o trabalho de Bello e Melo (2006), que investiga a utilização de sítios naturais em atividades didáticas do ensino fundamental e médio no município de Ponta Grossa, PR. Nesse trabalho não houve menção da classificação proposta por Compiani e Carneiro (1993), e o resultado foi que mais de 90% das atividades realizadas tinham como principal objetivo o de ilustrar conteúdos já vistos e concebidos em sala de aula.

F) Interesse dos alunos

Esse grau de avaliação surpreendeu, visto que todos os professores expressaram o interesse dos alunos por essas atividades. Este ponto importante deve ser enfatizado, visto que o interesse dos alunos deve ser levado em consideração. Muitas reclamações dos docentes, ao expor problemas relacionados com a profissão, citam o alto grau de desinteresse e desmotivação dos alunos. Pode-se constatar que isso não é preocupante quando se realizam atividades de campo.

Esse dado sugere que a prática deveria ser mais estimulada e mais realizada pelos professores, visto que os alunos são muito motivados por esse tipo de atividade. Muitas vezes o professor cita como impedimento para realização dessas atividades os custos das saídas, locais de distância longa, mas esquece que, dependendo do assunto e conteúdo a ser tratado, podem-se realizar atividades em torno da escola, ou próximo dela, sendo o custo praticamente zero.

Nesse sentido, as práticas de campo são metodologia eficaz, porque envolvem e motivam os alunos em atividades educativas e também por constituir instrumento virtuoso no processo de ensino-aprendizagem e de superação da fragmentação do conhecimento.

G) Atividades de avaliação pós-campo

Dos professores entrevistados, somente um não realiza atividades avaliativas após o trabalho de campo. Todos os demais o fazem, sendo grande o leque de opções citadas pelos professores, conforme demonstra a Figura 6.12.

É importante que o professor realize algum tipo de trabalho avaliativo após os trabalhos de campo para que haja a sistematização das informações, por parte dos alunos, e também para que o professor consiga mensurar se os objetivos propostos com o trabalho de campo foram alcançados. Além disso, caso o professor não realize nenhuma atividade ou trabalho avaliativo, a saída pode ter um cunho mais turístico que didático.

As atividades avaliativas após as saídas são importantes também para verificação da metodologia empregada pelo professor, “servindo de direcionamento para seu trabalho, na medida em que permite a reformulação de suas estratégias diante de possíveis constatações negativas” (Sampaio, 2008, p.153)

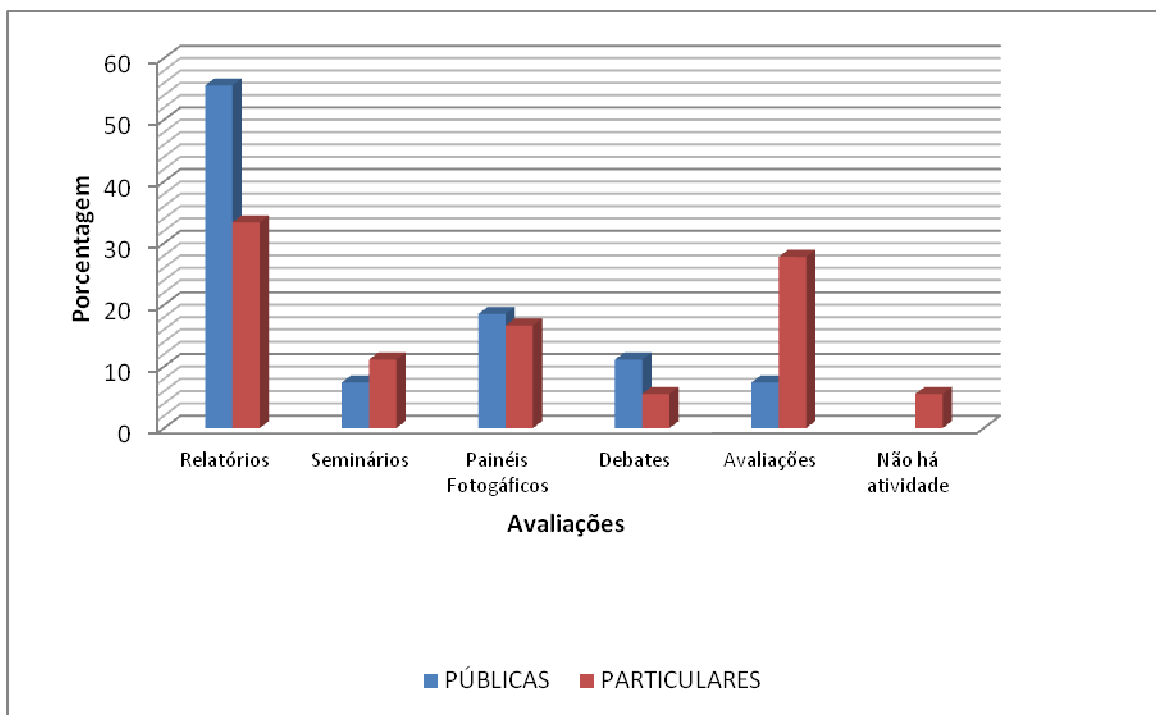


Figura 6.12. Tipos de atividades avaliativas que os professores desenvolvem após realizar o trabalho de campo com os alunos

O trabalho de campo, segundo Morgado (2001), deve ser parte integrante do currículo, e deve estar enquadrado e articulado com outras atividades, que poderão ser desenvolvidas na própria sala de aula, em laboratórios ou em casa.

H) Material de apoio

Do grupo total entrevistado, um número reduzido não utiliza nenhum material de apoio ao realizar saídas de campo. Todos os demais usam algum tipo de material que auxilie na execução dos trabalhos de campo. Esses materiais são variados, sendo mapas, bússolas, textos ou outros. As opções estão demonstradas na Figura 6.13. Muitos professores citam pesquisas como uma fonte de informação sobre o local ou o objeto de estudo a ser visto, mas não menciona a fonte: livros, jornais, internet ou outra, nem de que forma ela é realizada.

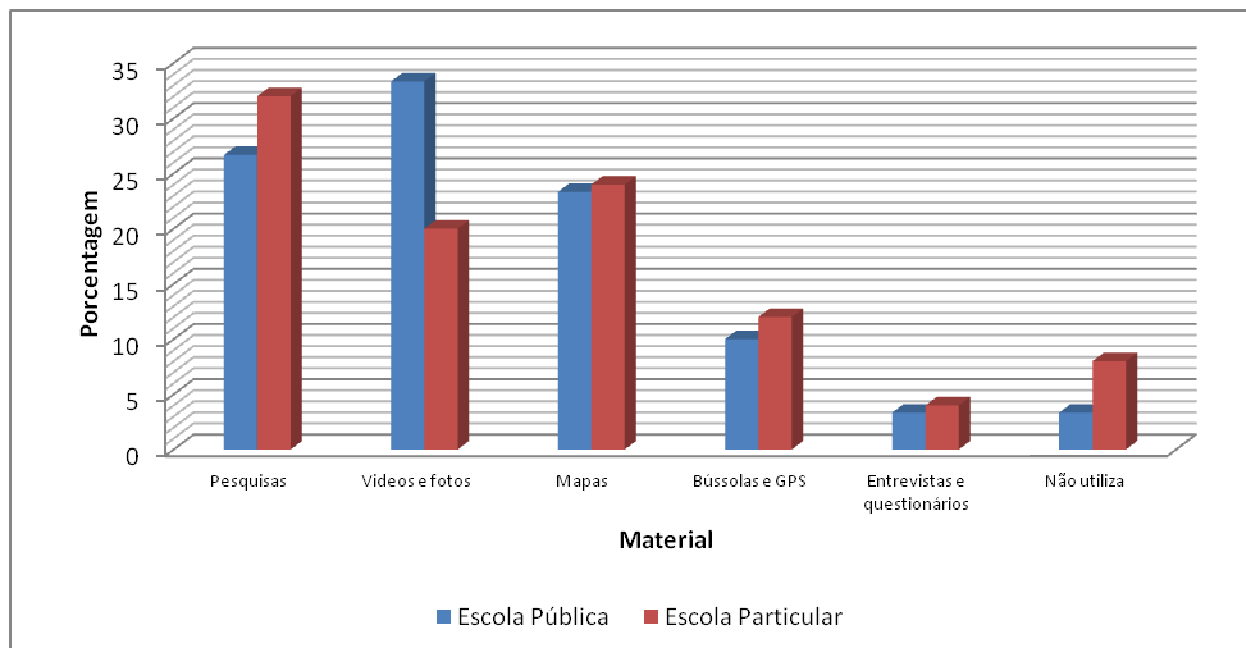


Figura 6.13. Material de apoio utilizado antes e durante as saídas de campo realizadas pelos professores de Geografia participantes da pesquisa

Destaca-se aqui a importância de se utilizar esses materiais nas saídas, visto que no campo o aluno pode de fato compreender um mapa, aprimorar suas noções de escala, de localização ou aprender de fato utilizar uma bússola ou um GPS.

INDICADOR 2: Não-realização de atividades de campo

Esse indicador permite constatar junto aos professores que não realizam atividades de campo quais são os principais motivos pela opção de não execução dessas atividades em suas aulas.

Nota-se nesse indicador diferença significativa nas respostas dos professores das escolas da rede pública em relação aos da rede particular. Os professores da rede pública apontam como um dos maiores empecilhos para não-execução dessas atividades a falta de recurso financeiro dos alunos, principalmente no que diz respeito ao transporte, visto que nem sempre é possível adquirir transporte gratuito junto à prefeitura municipal da cidade. Já nas escolas da rede particular, a falta de tempo do professor é apontada como o maior desafio a ser superado para a execução de trabalhos de campo.

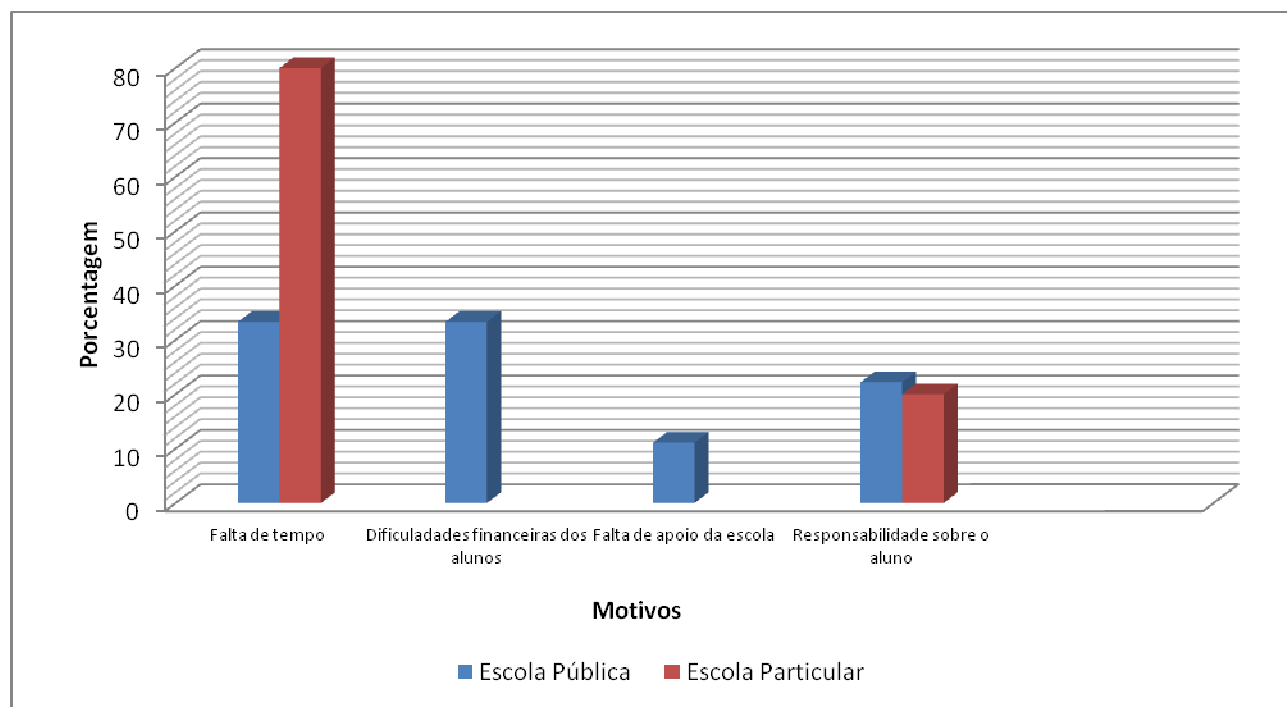


Figura 6.14. Dificuldades que impedem a execução de saídas de campo pelos professores de Geografia envolvidos na pesquisa

Tanto professores da rede particular quanto da rede pública mencionam a responsabilidade sobre o aluno como atributo para não-realização de trabalhos de campo, como indica a fala de um professor:

“Por motivos de segurança, prefiro não fazer atividades de campo com alunos. Só ano passado fiquei sabendo de três casos de alunos que se machucaram durante a saída de campo”. (D. C.)

Essa dificuldade é altamente relevante, visto que o professor muitas vezes é o único responsável pelo aluno quando este deixa o ambiente escolar, em horário de aula. A preocupação é válida, ainda mais se confrontarmos as informações dos locais das saídas (Tab. 6.1): muitas vezes os locais são de difícil acesso e alguns podem ser considerados até certo ponto de risco, sendo imprescindível o uso de equipamentos como capacetes e lanternas, como é o caso das cavernas, preferência de muitos professores ao realizar trabalhos de campo. Por isso a importância de os professores – quando o local a ser visitado apresentar algum risco – fazer um trabalho de conscientização e nunca deixar de utilizar os materiais de segurança necessários para evitar ou diminuir os riscos de acidentes.

A opção de não-realização de atividades de campo em Geografia é referida abaixo, conforme a fala dos professores aqui transcrita:

“Muita burocracia e falta de verba” (S. C. B.)

“A falta de compromisso do aluno em aprender algo mais, o professor não trabalha apenas com uma única turma, e sim com várias” (S. I.)

“Questão financeira e de tempo” (A. M. A.)

“Horário das aulas, indisponibilidade dos alunos, falta de verba. Poucas aulas por semana” (R. A.)

“Dificuldades financeiras para pagar o meio de transporte” (C. P.)

“A principal é a falta de tempo devido às inúmeras atividades que os alunos já possuem e o número elevado de turmas” (C.)

“Falta de transporte, de coragem, pois tirar uma turma de sala de aula é uma responsabilidade muito grande” (J. J. M.)

“Muita responsabilidade que poderá nos trazer grandes consequências junto ao sistema educacional” (A. J. A. S.)

INDICADOR 3: Importância atribuída às atividades de campo

Independentemente do fato de o professor realizar ou não atividades de campo, esse indicador avalia a importância que ele atribui às atividades como metodologia de ensino-aprendizagem, na disciplina Geografia.

Todos os professores entrevistados declaram que a execução de atividades de campo favorece a aprendizagem. Nessa resposta acredita-se não haver influência do tipo de escola (pública ou particular) em que o professor leciona, mas sim a concepção que ele tem sobre o processo de ensino-aprendizagem e também sobre as possibilidades que as atividades de campo, segundo o professor, podem trazer ao processo de ensino-aprendizagem.

Nesse indicador há três categorias presentes para analisar de que forma o docente acredita que a execução de atividades de campo seja capaz de favorecer a aprendizagem dos alunos.

A) Aprendizagem efetivada com trabalhos de campo

Os professores entrevistados apontam que inúmeras alternativas são abertas pela realização de práticas de campo. Em vista disso, as possibilidades foram agrupadas em cinco categorias principais. Esse quadro está em total sintonia e coerência com a potencialidade que o uso dessa prática pode alcançar, conforme assinalado no Capítulo 5. As categorias são expressas abaixo, ilustradas com afirmações dos professores que as confirmam.

Possibilidade 1. O campo unifica teoria e prática: Segundo Carneiro et al. (1993), para estudiosos das Ciências da Terra “teoria e prática são absolutamente indissociáveis” (p. 339), existindo interdependência entre ambos. Para os autores, no estudo da ciência geológica, a teoria não pode ser desvinculada da prática; consiste, sim, em uma reflexão sobre essa última. Para os autores:

“A transposição permanente entre teoria e prática possibilita gerar novos conceitos, numa situação de eterno retorno, em que a espiral do conhecimento avança cada vez mais e melhor, dependendo a efetividade dessa relação” (CARNEIRO et al, 1993, p. 345).

Essa importância do campo, aliar teoria e prática, é exposta pelos professores, conforme reprodução das falas abaixo:

“Possibilita a integração entre teoria e prática proporcionando um aprendizado concreto e significativo.” (M. S. R.)

“Os alunos vivenciam e aprendem na prática muitos conteúdos já estudados, facilitando a aprendizagem.” (C. R. F.)

“A vivência e a prática tornam possível uma aproximação do educando com a teoria estudada em sala.” (H.)

“Pois tal atividade possibilita que os (as) alunos (as) consigam estabelecer relações concretas entre a teoria e a prática.” (J. P. C.)

“Os alunos vivenciam aquilo que eles ouvem o professor falar e a partir daí torna-se mais fácil e rápido o entendimento.” (V. L. S. O.)

“É o momento de conciliar teoria e prática, tornando o assunto trabalhado mais evidente para o aluno.” (D. C.)

Possibilidade 2. O campo oportuniza a observação, o contato com o meio, com o objeto a ser estudado ou investigado □ sobre este enfoque, Scortegagna e Negrão (2005) salientam que os trabalhos de campo são “fundamentais para o aluno observar e interpretar a região onde vive e trabalha, produzindo seu próprio conhecimento, adquirindo competência para tornar-se um agente transformador em seu meio” (2005, p. 37)

Para Suertegaray (1996), o fato de o campo proporcionar a realidade, a vivência em loco do que se deseja estudar torna essa atividade imprescindível. Tal possibilidade está expressa na fala dos professores:

“Leva o aluno a estudar sua realidade, tendo como base o conteúdo.” (J. J. M.)

“A atividade de campo assume um papel fundamental no processo de aprendizagem. A atuação do professor através das saídas de campo possibilita levar o aluno no estudo dos fenômenos geográficos de modo prático e visível extrapolando a dimensão teórica.” (R. G.)

“É o momento de levar a prática, ao conhecimento da realidade.” (S. A. N)

“Quando o aluno tem contato direto com o objeto de estudo, o aprendizado se dá de forma muito eficaz.” (D. M. A)

“Existe o contato com o real.” (W. M.)

“Em campo fica mais fácil de compreender a influência do clima na vegetação, por exemplo.” (A. S.)

“A prática e a vivência do evento geográfico fortalece a compreensão e o aprendizado.” (O. A.)

“Oportuniza o contato direto com processos e fenômenos do mundo social e natural. Ele faz parte, o trabalho de campo, de um processo de investigação que possibilita um maior domínio da instrumentalização e possibilidade de construção do conhecimento.” (E. R.)

“Elas possibilitam ao aluno uma melhor perspectiva do meio onde vivem, ancorados em conhecimento técnico e científico, o que difere a atividade de campo de um passeio turístico.” (L.)

Possibilidade 3. O campo desenvolve motivação para o aprendizado dos alunos:

sobre esse aspecto, Seniciato e Cavassan (2004), em artigo sobre a contribuição de aulas de Ciências desenvolvidas em fragmentos de ecossistemas brasileiros, realizadas em campo, faz relação com possíveis manifestação de sensações e emoções dos alunos; estes, por sua vez, nem sempre são verificados em aulas teóricas dentro de sala de aula. Ainda para os autores,

“(…) aulas de Ciências e Biologia desenvolvidas em ambientes naturais, tem sido apontadas como uma metodologia eficaz tanto por envolverem e motivarem as crianças e jovens nas atividades educativas, quanto por constituírem um instrumento de superação da fragmentação do conhecimento” (SENICIATO.; CAVASSAN, 2004, p. 133)

Motivações podem ser desenvolvidas porque o campo é um ambiente diferente, quer pelo estímulo dos sentidos, quer pela observação dos fenômenos na complexidade e integralidade, não sendo algo tão fragmentado como muitas vezes se percebe em sala.

“Porque para o aluno o conteúdo ficaria mais concreto, menos abstrato, deixando as aulas mais motivadoras.” (S. C. B.)

“Após prévias aulas teóricas as atividades de campo tornam-se significativas e despertam maior interesse dos alunos ao ensino e na busca pelo conhecimento.” (E.).

“A saída da sala de aula motiva o educando, entra em contato com a realidade visual, percebe os elementos.” (G.)

“A atividade de campo aguça a investigação do aluno e promove o interesse em aprender mais.” (C. O.)

“Porque é algo diferente, deixa os alunos mais motivados.” (I. N. O.)

“Desperta ao educando o interesse pelo aprendizado, que muitas vezes fica quase impossível em sala de aula (lotadas).” (A. S.)

“Desperta interesse para os conteúdos e espírito investigativo” (R. S. P.)

“Atividades de campo além de despertarem o interesse dos alunos, desenvolvem questões e valores importantíssimos referentes à natureza. É uma maneira de mostrar a Geografia como umas das “lentes” para interpretar o mundo que nos cerca.” (D. I. F.)

Possibilidade 4. O campo aumenta a cooperação entre os envolvidos: segundo os professores, outra contribuição das atividades de campo é a socialização maior do

grupo como um todo: o campo é lugar ideal para reforçar laços afetivos, não só com a Natureza, mas também entre membros do grupo que, juntos, experimentam esse encontro com a realidade (Berger et al. 1998). Sendo distante do ambiente habitual da sala de aula, além da socialização dos alunos, dissolve-se a rotina e se estabelecem relações que proporcionam maior integração do grupo. Um fator diretamente relacionado à liberdade de exposição de dúvidas, acima referida, é que os alunos sentem-se mais à vontade para questionar o professor a respeito de novas ideias que lhes pareçam importantes.

“É a oportunidade de desenvolver cooperação (aluno x professor – aluno x aluno.” (S. A. N.)

“São experiências muito prazerosas para os alunos que sempre vão lembrar, além de melhorar relacionamento professor x aluno.” (D. N. A.)

“Porque além do conteúdo ficar mais concreto para o aluno, há uma melhor relação entre professor e aluno, deixando as aulas mais motivadoras.” (S. C. B.)

“Favorece a integração do grupo.” (M. S. P. R.)

Possibilidade 5. O campo promove visualização essencial para aprendizagem:

sobre o aspecto visual, Amador (1998), salienta a importância da comunicação visual na sociedade moderna. Sobre o aspecto visual, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia também enfatizam a importância desse aspecto para o conhecimento geográfico na escola:

“É relevante lembrar que grande parte da compreensão da Geografia passa pelo olhar. Saídas com os alunos em excursões ou passeios didáticos são fundamentais para ensiná-los a observar a paisagem. A observação permite explicações sem necessidade de longos discursos. Além disso, estar diante do objeto de estudo é muito mais cativante e prazeroso no processo de aprendizagem”. (BRASIL, 2001)

Também para muitos professores entrevistados, a importância da realização de trabalhos de campo está atrelada a importância que a questão visual apresenta ao conhecimento geográfico:

“Nada como uma visualização concreta do que se está estudando.” (C. P.)

“A imagem facilita o entendimento, e estar no local ao qual está sendo estudado, torna-se eterno.” (C.)

“O aluno observa na prática o que aprende na teoria.” (I. V. B.)

“É o contato visual, interativo.” (E. R. L.)

“A visualização é essencial para a aprendizagem.” (V. L. S. O.)

B) realização dos trabalhos de campo

Dificuldades para

Nessa categoria, mesmo os professores que realizam atividades de campo apontam suas maiores dificuldades para realização das atividades. As respostas do professores estão expressas abaixo:

“Disponibilidade de tempo, falta de disciplina dos alunos, custos, apoio (equipe pedagógica), perigos (conforme o local), apoio interdisciplinar, etc.” (S. A. N.).

“Dependendo do local, não são todos que podem participar em função do custo, de acordo com a realidade da comunidade escolar.” (A. R.).

“O custo operacional com transportes.” (J. P. C.).

“O tempo, recursos financeiros, o entendimento do colégio do que é uma saída de campo.” (I. N. O.).

“São várias as dificuldades. Horários compatíveis, o custo das saídas; não temos apoio financeiro de ninguém.” (I. V. B).

“Alunos sem interesse, pais que não autorizam o filho, falta de recursos financeiros.” (R. L.).

“Conseguir transporte e liberação da direção, preparar para o que vão ver.” (L. E. R.).

“O pagamento do ônibus, o agendamento em dia e horários compatíveis, professores para acompanhar, o comportamento de alguns alunos, colegas professores que reclamam pela ausência de alunos ou dizem que estamos passeando.” (R. S. P.).

“Eu praticamente não encontrei dificuldades. Algumas vezes troca de aulas com professores, pois a saída é demorada, toma 2 ou 3 aulas.” (I. J. F.).

“A organização com transporte, os profissionais envolvidos e disponibilidade de tempo.” (D. I. F.).

“A principal é a falta de tempo devido as inúmeras atividades que os alunos já possuem e o número elevado de turmas.” (C.).

“Tempo, no geral os professores são assoberbados e os alunos têm muitas atividades complementares.” (R. S. J.).

“A questão do tempo e o número de turmas, que é bastante elevado.” (C. O.).

Nota-se que as dificuldades apontadas pelos professores para a realização das atividades de campo são semelhante às dificuldades especificadas pelos professores que não realizam essas atividades. Entretanto, mesmo com empecilhos a serem driblados, esses professores utilizam essa metodologia em suas aulas de Geografia, transpondo dificuldades como: falta de recursos financeiros dos alunos,

carga horária expressiva dos professores, responsabilidade sobre os alunos recai sobre o professor, falta de tempo, entre outros.

C) Influência exercida por eventuais trabalhos de campo na graduação

Somente 7% dos professores entrevistados afirmaram que não foram desenvolvidas atividades de campo no decorrer de seus cursos de graduação. Entretanto, verificando a data de conclusão dos cursos de graduação desses professores, constata-se que eles são os professores que concluíram sua graduação há mais tempo que os demais.

Por outro lado, mesmo professores que não participaram de saídas no decorrer de suas respectivas graduações executam e realizam atividades de campo, pois acham essa prática importante, principalmente para conceitos de Geografia. Um professor que não teve atividades de campo em sua graduação comprova o argumento:

“As atividades de campo foram adotadas em meu trabalho ao longo do tempo, pois fiz inúmeros cursos de especialização, após a graduação; como o resultado sempre foi positivo continuo adotando este sistema sempre que possível.” (I. V. B.)

Todos os professores entrevistados que participaram de atividades de campo no decorrer do seu curso de graduação, e hoje as adotam em auxílio ao ensino-aprendizagem, afirmam ter sido fortemente influenciados pela prática quando foram alunos. As respostas de alguns desses professores podem ser acompanhadas abaixo:

“Porque aprendi muito mais do que se estivesse com teorias em sala de aula. Por isso utilizo desse recurso com os educandos.” (A. S.)

“Muitas das saídas realizadas na graduação são repetidas aos alunos, porém, com menor aprofundamento teórico.” (V. R. P.)

“Com certeza. Eu fui um acadêmico que fiz muito estágio, muitas saídas valendo nota, outras valendo o conhecimento adquirido, é muito importante esse tipo de atividade para aprender a observar.” (I. E. R.)

“Como me motivou, aprendi muito com as saídas, tento repassar também para os meus alunos.” (I. N. O.)

“Felizmente, o número de atividades de campo desenvolvidas pela UEPG, foram consideráveis. A partir do modo como se desenvolveram as atividades de campo por diversos professores, ficou evidente a contribuição dessa prática no processo de aprendizagem. Durante esse ano, serão realizadas diversas saídas de campo.” (R. G.),

“Sim. Além de ser uma atividade diferente e sair da rotina, discentes que não se destacam na sala, às vezes nos surpreendem nesse tipo de passeio e/ou atividade.”

“Os professores Mário Sérgio e Sartori me serviram como exemplo nessa atividade. As aulas desenvolvidas através das atividades de campo proporcionaram uma visão diferenciada de trabalhar.” (S. B.)

“Sim, vivenciei a experiência de interagir com a realidade estudada, buscando uma resolução de problemas e percebendo a dimensão de meu papel na sociedade.” (E. C. F.)

“Sim, se tornaram marcantes no processo de formação, acredito que ocorra o mesmo com os alunos.” (O. A.)

“Não só as atividades de campo realizadas na graduação influenciaram; as disciplinas voltadas à didática também demonstraram a importância desse recurso.” (L.)

Entretanto, alguns professores também participaram de atividades de campo no decorrer de seus cursos de graduação, mas não adotaram a metodologia como prática em aulas:

“Na graduação, as saídas de campo foram raras, mesmo assim despertaram o desejo de realizar esse tipo de trabalho, porém, a realidade da educação básica é outra e as barreiras citadas anteriormente (horário, falta de recursos) fizeram com que as saídas se tornassem esporádicas, até mesmo raras” (M. S. P. R.)

A informação de que os agora professores perfazem o que aprenderam e praticaram enquanto alunos é importante, pois demonstra como eles reproduzem o que aprenderam na graduação. Isso demonstra a importância de as licenciaturas desenvolverem atividades diferenciadas, que priorizem o processo de ensino-aprendizagem e que visem a formação de um sujeito crítico e atuante.

CAMPOS GERAIS: REGIÃO COM CARACTERÍSTICAS SINGULARES

Ao analisar os resultados obtidos, pode-se concluir que existe grande influência dos trabalhos de campo desenvolvidos nas graduações, ou seja, professor que participou de trabalhos de campo na graduação potencialmente é um professor que realizará essas atividades com seus alunos, na disciplina de Geografia, ao lecionar. Entretanto, pode-se admitir que a região onde Ponta Grossa está localizada, pela situação natural privilegiada, favorece a execução dessas atividades. Locais como: Parque Estadual de Vila Velha, Buraco do Padre, Furnas, *Canyon* Guartelá, Cavernas e arroios próximos da escola são locais muito visitados a fim de promover trabalhos didáticos pelos professores de Geografia.

Ponta Grossa é considerada um importante entroncamento rodoferroviário de onde partem ferrovias e rodovias para todas as regiões do estado. A cidade tem suas raízes no tropeirismo, na pluralidade étnica e nos caminhos da estrada de ferro, símbolos históricos e marcos referenciais ainda presentes no cenário urbano e também apresenta uma agricultura.

O município de Ponta Grossa congrega um complexo de atrativos naturais, históricos e culturais que proporcionam a seus visitantes oportunidades múltiplas de lazer, diversão e turismo. O contraste do antigo com o moderno, a imensidão e a beleza de sua natureza e as manifestações culturais são fatores decisivos no reconhecimento da cidade como pólo turístico e cultural do Brasil (Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, acesso em março de 2010).

A cidade também é conhecida como Princesa dos Campos, e faz parte da região do Paraná conhecida como Campos Gerais, que segundo Mack *apud* Guimarães et al (2009):

“Os Campos Gerais são reconhecidos por conta de atributos naturais, fitogeográficos e geomorfológicos, intimamente relacionados à natureza da geodiversidade deste setor do território paranaense. Trata-se de uma zona originalmente coberta por vegetação de campos limpos e matas, galerias ou capões isolados de Floresta Ombrófila Mista, em solos predominantemente rasos e arenosos, situada no segundo Planalto Paranaense e acompanhando o reverso de uma estrutura de relevo original, do tipo *cuesta*, conhecida como ‘Escarpa Devoniana.’” (GUIMARÃES, MELO, MOCHIUTTI, 2009, p 4)

A região dos Campos Gerais está localizada no centro-leste do Paraná e apresenta aproximadamente 12.000 km², fazendo divisa com os estados de São Paulo e Santa Catarina, abrangendo 22 municípios paranaenses. É considerada uma região singular em termos geológicos e possui atrativos singulares relacionados ao seu rico patrimônio natural.

“Não por acaso diversas instituições de ensino, paranaenses ou não, elegeram-na como laboratório prático para atividades diversas nas Geociências. Uma avaliação mais atenta dos roteiros dos trabalhos de campo dos cursos de Geologia do país revela que, no mínimo, 50% dos geólogos brasileiros tiveram sua formação construída a partir do estudo de exemplos da região (geomorfologia, paleontologia, estratigrafia, ambientes de sedimentação etc.). Certamente esse número se ampliará para quase 100% se for levado em conta que são raros os livros didáticos nacionais de Geologia geral, ou de disciplinas específicas, que não citem feições de relevo, fósseis ou

unidades geológicas definidas na região” (GUIMARÃES, MELO, MOCHIUTTI, 2009, p 6)

Por isso a região é tão importante, sendo considerada até mesmo como um “laboratório didático” ao ar livre, atraindo estudantes, pesquisadores e turistas do país inteiro e de fora dele também.

“Especialmente para a Geologia, inúmeros aspectos didáticos podem ser apresentados, exercitados e/ou debatidos nos Campos Gerais, independente do estilo pedagógico de visita adotado, ou seja, de treinamento, investigativo, contemplativo, etc. Estes locais (ou monumentos geológicos) possuem um imenso potencial educativo e de entretenimento, em especial quando se pretende focar questões relacionadas ao uso dos recursos naturais com vistas ao desenvolvimento sustentável” (GUIMARÃES et al, 2007, p 31)

O relevo da região contrasta com o restante do Estado. A região possui relevo acidentado, com a existência de arroios em fundos de vale que cortam praticamente toda a região. Segundo Melo et al (2007):

“A situação dos Campos Gerais na geologia e na geomorfologia regionais, no relevo da Escarpa Devoniana, limite natural entre o Primeiro e o Segundo Planalto Paranaense, propicia condições para o aparecimento de feições singulares, de grande beleza e interesse científico, ambiental, econômico e educacional, que colocam a região no mesmo nível de importância de locais como os parques nacionais da Chapada dos Guimarães (MT), Chapada Diamantina (BA), Sete Cidades (PI) e outros”. (MELO et al, 2007, p 53).

As feições de relevo existentes nos arenitos dessa região são produto da combinação de processos endógenos (soerguimentos crustais) e exógenos (intemperismo e erosão); as águas provenientes da chuva e de infiltrações têm papel importante, o fraturamento das rochas – originado em muitos casos por esforços tectônicos regionais – controla a evolução dos processos e a ocorrência das feições. (MELO et al, 2007, p 57). Nas proximidades da cuesta da Escarpa Devoniana, as amplitudes são grandes, não sendo raro encontrar encostas abruptas, com existência de *canyons*, cachoeiras e corredeiras, destacando-se o *Canyon* Guartelá.

Segundo Melo et al (2007), a região dos Campos Gerais é formada por dois tipos principais de feições geomorfológicas: macro feições (escarpas, *canyons* e morros testemunhos) e meso e microfeições (presentes na Formação Furnas e Subgrupo Itararé). Da Geologia Geral à Sedimentologia, Estratigrafia à Geomorfologia, essa expressiva “geodiversidade” está presente em vários sítios: alguns em unidades de conservação, como o Parque Estadual de Vila Velha ou o *Canyon* Guartelá, alguns

ainda em Reservas Particulares do Patrimônio Natural (RPPN), entretanto, outros estão suscetíveis à deterioração e à devastação.

Levando-se em consideração aspectos econômicos, a região dos Campos Gerais também se sobressai: a atividade agropecuária da região está entre uma das mais ativas e eficazes do país, oferecendo elevados índices de produtividade, especialmente nas culturas de soja e milho e também na produção de laticínios, suinocultura e avicultura, destacando-se municípios como Castro, Carambeí e Lapa.

“A região é conhecida como o berço de técnicas avançadas de manejo e conservação dos solos, tendo por base o sistema de plantio direto e sistemas planejados de rotação de culturas. Estas práticas apresentam melhorias significativas na qualidade ambiental quando comparadas aos métodos tradicionais (...). O cultivo da soja, por razões de retorno econômico mais favorável, é a cultura de verão predominante.” (ROCHA, NETO, 2007, p. 179).

Por meio de incentivos econômicos, a região também apresenta importantes áreas reflorestadas, principalmente de *pinus*, que teve uma excelente adaptação às condições climáticas da região sul do Brasil. Por conta disso, um vasto parque industrial para a produção de celulose foi estabelecido na região.

“A demanda global por celulose e madeira induziu um aumento significativo na área plantada e a indústria florestal tornou-se um importante componente da economia regional. Entretanto, os reflorestamentos com *Pinus* trazem importantes impactos ambientais e riscos para a preservação do patrimônio natural regional, e seu plantio deve ser alvo de severo planejamento de uso das terras. (ROCHA, WEIRICH, 2007, p 179).

Entretanto, é interessante destacar que essa monocultura é agressiva ao ambiente, pois essa espécie afeta de forma negativa as espécies já existentes no local em que será cultivada.

“Tendo em vista o potencial econômico desta cultura, a mesma vem se expandindo de forma não controlada em áreas com solos rasos impróprios para a agricultura, áreas ainda não agricultáveis devido à impossibilidade de motomecanização ou proximidade de afloramentos rochosos, ou ainda em áreas de campos úmidos e de preservação permanente.” (ROCHA, WEIRICH, 2007, p 187)

A expansão de áreas reflorestadas com *pinus* vem se dando principalmente sobre regiões de campos remanescentes, não havendo substituição de áreas agrícolas já utilizadas para esse fim. Essa informação destaca a necessidade de iniciativas para a conservação de áreas remanescentes de campos e também a necessidade de trabalhos de conscientização junto à população local para programas

de conservação. Pode-se afirmar que já existem empreendimentos sustentáveis na região dos Campos Gerais, idealizados sob o preceito de economia solidária, que se baseia no equilíbrio social e ambiental. Existem exemplos na região: associações e cooperativas de produtores de alimentos, catadores de materiais recicláveis, artesãos, entre outros. (MELO et al, 2007).

Outra medida de preservação foi a criação de algumas Unidades de Conservação (UC) nos Campos Gerais, contudo, esta iniciativa sozinha é incapaz de preservar o patrimônio natural regional. É preciso que políticas públicas desenvolvam programas de conscientização junto a população que viabilizem e tenham como objetivo a preservação da paisagem natural, junto com sua biodiversidade. Em função disso, elege-se aqui a realização de trabalhos de campo que viabilizem essa consciência da importância do patrimônio natural dos Campos Gerais junto aos alunos, para que estes entendam a importância de conhecer e preservar o meio e valores locais e regionais.

Em trabalho realizado por Carneiro e Piranha (2009), que enfoca o ensino de Geologia como um instrumento formador de uma cultura de sustentabilidade, considera que o uso de conhecimentos geológicos de caráter regional e local constitui um intenso elo integrador da aprendizagem, “convida os aprendizes/participantes a reflexão, porque lhes mostra a realidade do local onde vivem, estimulando a consciência reflexiva de cada um” (CARNEIRO, PIRANHA, 2009, p 135). Acredita-se que esse é um fato comum a outras áreas do conhecimento, pois, parte-se do propósito que só pode compreender e intervir no meio, aquele que o (re) conhece.

Relações entre formação do professor e tipos de atividades de campo desenvolvidas

As informações acima ajudam a traçar um perfil de como os professores executam e desenvolvem, as atividades de campo, quais os principais impedimentos para não realização dessas e também a importância que o professor atribui a essa atividade, no processo de construção do conhecimento.

A intenção agora é propor análise, que permita verificar se existe um *perfil* de professor que realiza com mais assiduidade trabalhos de campo na disciplina Geografia. Para execução de tal procedimento, foram cruzados dados do perfil do professor (tempo de atuação, ano de conclusão, existência de pós-graduação – parte 1 do questionário), com dados sobre as atividades de campo desenvolvidas (parte 2 do questionário). No entanto, na parte 2 do questionário, os itens levados em conta foram as atividades de campo que desenvolvem (não as que gostariam de desenvolver) e a metodologia empregada para trabalhar os conteúdos de Geografia.

Pode-se afirmar que não existe um *perfil de professor específico* que realiza atividades de campo, nem na rede particular tampouco na pública. Idade, tempo de atuação no magistério, não são fatores decisivos e determinantes para emprego e utilização dessa prática. Existem professores que tiveram sua formação na graduação há mais de 20 anos e adotam essa metodologia, e também professores que se formaram há menos de cinco anos e também reconhecem a importância dessa prática, executando esse tipo de atividade com seus alunos. Ano de conclusão do curso também não é fator crucial para desenvolvimento de atividades de campo.

Não se pode afirmar também que determinada atividade de campo, levando-se em consideração a classificação de Compiani e Carneiro (1993), seja mais desenvolvida em detrimento de outra, levando-se em conta o perfil do professor.

Entretanto, algumas considerações podem ser relatadas:

1. Nenhum professor das escolas particulares que realizam atividades de campo utiliza metodologias exclusivamente expositivas ao trabalhar os conteúdos de Geografia; todos citam utilização de recursos áudio-visuais ou trabalhos com base em trabalhos de campo (conforme classificação adotada nesta pesquisa). Dentro da sala de aula, portanto, a postura do professor que realiza atividades de campo é igualmente diferenciada, demonstrando preocupação com utilização de várias metodologias. Em contraponto, se levarmos em consideração respostas dos professores de escolas particulares que não realizam trabalhos de campo, veremos que 75% desses professores citam aulas expositivas (com o uso principal de livro didático, quadro e giz) como principal metodologia para trabalhar os conteúdos.

2. Outro fator interessante a ser evidenciado é o fato de que os professores da rede particular que participaram de algum tipo de especialização, após a graduação, desenvolvem mais trabalhos de campo do que os que não realizaram cursos de pós-graduação. Isso permite afirmar que o contato com novos assuntos e temas, proporcionado por cursos de especialização, estimulam o professor a adotar outros procedimentos metodológicos em sala de aula.
3. Na rede pública de ensino, a constatação é muito semelhante ao quadro da rede particular. Dos professores que não realizam atividades de campo, 28,6 % não participaram de cursos de especialização, enquanto que se analisarmos esse mesmo quesito nos professores que realizam atividades de campo, esse número cai para 7,1 %.
4. Um fator que chamou a atenção foi o fato de número muito reduzido de professores que não realizam atividades de campo citar o uso de recursos áudio-visuais ou a adoção de trabalhos em grupos, chamadas aqui de metodologias *audiovisuais* e *com base em trabalhos em grupo*. Esse grupo de professores foi o responsável por mais de 80% da não-resposta para a *questão 2.1*, sobre metodologias utilizadas para trabalhar os conteúdos. No entanto, não há informações suficientes para explicar tal fato.

Participação em uma saída de campo

Um dos objetivos propostos com a pesquisa é acompanhar trabalhos de campo desenvolvidos pelos professores, para averiguar como são desenvolvidas as saídas. Essa participação foi possível graças a autorização de um professor, do Colégio Estadual Regente Feijó, o qual consentiu o acompanhamento a um trabalho de campo. A saída aconteceu com uma turma do ensino técnico, não é o público alvo da pesquisa, entretanto, essa informação só foi informada no dia da saída, e mesmo assim, acredita-se que foi de grande valia a participação, para traçar algumas considerações, visto que a disciplina foi a de Geografia.

Esse trabalho de campo, intitulado pelo professor de saída técnica, teve como objetivo a visita em três lugares; Caverna Olhos d'Água, Furnas Gêmeas e

Buraco do Padre. Além do professor, monitores de um projeto (desenvolvido também pelo professor) denominado “Projeto Caverna – Educação Turística e Roteiros Pedagógicos – UTFPR/UEPG/ POLIVALENTE” participaram da saída. A participação de monitores foi de extrema importância para a saída, pois, ao entrar na caverna, possibilitou que poucos alunos entrassem de cada vez, sendo mais fácil explicar os conteúdos e ouvir questionamentos dos alunos. Foram feitos quatro grupos, já que o número total de alunos participantes foi de aproximadamente 40.

A saída aconteceu no dia 20/04/2009, com horário de saídas às 8h00 e retorno às 18h00. O valor desembolsado por aluno foi de R\$ 10,00, sendo que duas turmas participaram. Percebeu-se preocupação do professor com a segurança dos alunos, visto que ele salienta que os alunos devem utilizar lanternas, capacetes, levar três mudas de roupas extras, também sendo exigido aos alunos que levassem lanche (pois a duração da atividade seria o dia inteiro), toalha e sacos plásticos para recolhimento do lixo produzido.

Foi notável a organização e o planejamento da saída de campo, pois todos os alunos receberam um roteiro, com informações sobre o objetivo geral, objetivos específicos e a justificativa da atividade. Segundo o professor, a justificativa para utilizar esse tipo de metodologia em aulas é o fato de as saídas serem instrumento de apoio no processo de ensino-aprendizagem, promovendo integração entre teoria e prática e contribuindo significativamente para a apreensão dos diferentes níveis de conhecimento que tal atividade proporciona.

O objetivo geral da saída foi “conhecer os aspectos ambientais, biogeográficos, geológicos e o potencial turístico e educacional da Caverna Olhos d’Água, Furnas Gêmeas e Buraco do Padre” (CAMARGO, 2009).

Os objetivos específicos foram:

1. Conhecer as características do ambiente cavernícola;
2. Identificar os principais espeleotemas;
3. Entender os processos geológicos na formação da Caverna, das Furnas Gêmeas e Buraco do Padre;
4. Observar espécies da fauna e flora da região;

5. Entender a caverna como possibilidade de promover a interdisciplinaridade;
6. Observar os diferentes ecossistemas existentes durante o roteiro;
7. Analisar os aspectos socioeconômicos existentes durante o roteiro;
8. Compreender a importância das atividades turísticas como proposta para desenvolvimento socioeconômico e ambiental para a região dos Campos Gerais;
9. Identificar os impactos positivos e negativos das atividades turísticas sobre as comunidades locais e o ambiente natural;
10. Desenvolver o conceito de educação turística;
11. Realizar relatório avaliativo;
12. Desenvolver conceitos de educação ambiental;
13. Trabalhar aspectos do conceito de desenvolvimento Sustentável.

A quantidade de objetivos específicos pretendidos com a saída foi imensa, não se sabe se foram atingidos ou não. Como atividade avaliativa, o professor solicitou que fosse entregue um relatório, dia 22/05/2009. A motivação dos alunos é evidente, pois os questionamentos e a participação por meio de comentários são grandes. O entrosamento com o professor e com os monitores também é perceptível. Pode-se certificar que a saída realizada pelo professor não tem cunho de somente ilustrar conteúdos, mas fazer com que os alunos tenham um olhar crítico perante o meio em que vivem; isso pode ser afirmado pela forma com que o professor conduz o questionamento junto aos alunos.

Uma consideração a ser destacada é que esse professor foi o único a aceitar de pronto a participação na saída, sem nenhuma objeção. Entretanto, esse professor não pode ser considerado representativo do conjunto de professores entrevistados, visto que exerce diferentes trabalhos no município: participa de uma ONG e tem trabalho voltado para trabalhos de campo em cavernas no município, em várias instituições de ensino.

—:

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção do conhecimento geográfico, muitas vezes, é centrada no discurso oral do professor e em aulas expositivas. Há necessidade de novas formas de pensar e fazer para revalorizar o espaço de vivência e contribuir para educação do aluno cidadão. Nessa perspectiva entende-se que, rompendo os muros da sala de aula, por intermédio de trabalhos de campo, o ensino de Geografia contribuirá para diferentes leituras de reflexão do espaço. Para tanto, professores, diretores e responsáveis pela educação de uma forma geral, precisam estar atentos e abertos a novos métodos de ensino, que sejam eficientes e comprometidos com o processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa sobre adoção de práticas de campo no Ensino de Geografia no município de Ponta Grossa ofereceu informações que abrem ótimas possibilidades de reflexão. Um número estimável de professores entrevistados utiliza essa metodologia em suas aulas de Geografia, ultrapassando 50%, tanto na rede pública quanto na rede particular de ensino no município.

Podem-se destacar dois principais motivos que fazem com que um número considerável de professores utilize atividades de campo como metodologia em suas aulas de Geografia, no município de Ponta Grossa.

Primeiro, o fato de serem realizadas atividades de campo no decorrer do curso de graduação dos professores entrevistado, sendo que a imensa maioria formou-se na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Essa informação merece destaque e deve ser divulgada para que a instituição continue a estimular os docentes a desenvolver essas atividades e estimule os futuros professores a também realizá-las. Aponta-se aqui o extraordinário papel que os professores do curso de Geografia assumem para que atividades de campo sejam tão desenvolvidas no município.

Entretanto, pretende-se também, com a pesquisa em questão, instigar junto aos docentes da UEPG novas formas de utilização dessas atividades, visto que os resultados obtidos demonstram que muitos professores utilizam o campo como forma de ilustrar um conteúdo ou ainda com um roteiro pré-determinado pelo professor, onde este sabe o resultado que os alunos devem chegar. Iniciar um conteúdo ou um assunto no campo é uma forma também de realizar uma atividade de campo, podendo inclusive despertar ainda mais o interesse dos alunos, para determinado problema, valorizando inclusive, a vivência e o conhecimento que o aluno tem do meio.

Uma segunda evidência que faz com que sejam desenvolvidos inúmeros trabalhos de campo no município de Ponta Grossa e em torno dele é o fato dessa região apresentar uma série de atrativos relacionados ao patrimônio natural, sendo estudados inúmeros aspectos didáticos, não só no ensino básico como também no ensino superior.

Acredita-se que o fato de os professores realizarem atividades de campo com seus alunos, na disciplina de Geografia no município de Ponta Grossa e região, é algo que merece ser enaltecido, visto que é comum encontrarmos referências que citam o uso do local de vivência dos alunos como um objetivo de estudo por esta disciplina. Entende-se que esses professores que realizam atividades de campo preocupam-se com novas metodologias de ensino, buscam conquistar o interesse dos alunos e estão atentos a importância que o conhecimento do local pode trazer para a vida do aluno.

Considera-se ainda que o resultado da pesquisa poderá estimular professores que não executam esse tipo de atividade e, para aqueles que já as utilizam, poderá servir de referência, ao demonstrar práticas similares de número considerável de colegas.

Ao longo da análise e discussão dos resultados procurou-se destacar dados que revelam os encaminhamentos e concepções dos professores de Geografia ao realizar atividades de campo com seus alunos, por meio de alguns indicadores. Levando-se em consideração o Indicador referente à *realização de atividades de*

campo, constatou-se predomínio de trabalhos com enfoque temático para Geografia Física.

Essa verificação parece ser reflexo também das atividades desenvolvidas pelos professores nos cursos de graduação, visto que a maioria das atividades desenvolvidas foi voltada para conteúdos dessa área da Geografia. Mas também se acredita que a região possui ótimos locais para trabalhar de forma didática os conteúdos relacionados não só a Geografia Física, mas também a Geografia Humana, que por ora parecem estar esquecidos pelos professores de Geografia.

Evidencia-se a possibilidade de romper com a característica de saídas voltadas principalmente para a área da Geografia Física, pois a cidade oferece também ótimas oportunidades de trabalhos de campo com outros enfoques: trata-se de pólo regional, sendo considerado importante entroncamento rododiferroviário além de se destacar no cenário nacional nos agronegócios. Todos esses aspectos e conteúdos, além de muitos outros, podem ser trabalhados na disciplina de Geografia.

Verificou-se também a predominância de uma abordagem tradicional de ensino dos professores, visto que todos realizam atividades de campo após o conteúdo ser trabalhado em sala. O professor limita-se a informar e conduzir os alunos, exclusivamente, em função de objetivos que lhe coube formular. De acordo com o modelo e visão de ensino, esse tipo de saída de campo se caracteriza principalmente como ilustrativa. Existem, entretanto, professores que partem do princípio de que é importante estudar o local de vivência dos alunos e, a partir do estudo da escala local, os alunos possam compreender escalas maiores. Evidencia-se aqui a possibilidade de fazer com que os professores tenham não só a visão de que o campo serve de ilustração, mas fazer com que os mesmos saibam outras possibilidades de trabalho de campo, visto que é grande o número de professores que utilizam essa metodologia.

Segundo os professores entrevistados, a maioria dos trabalhos de campo que realizam é de natureza interdisciplinar, mas não há menção de projetos coletivos. Os professores das outras áreas acompanham a saída e cada professor realiza o trabalho que supõe ser o mais adequado, portanto, pode-se concluir que os trabalhos são de enfoque multidisciplinar.

Todos os professores que realizam atividades de campo demonstram o grande interesse dos alunos por essa atividade e evidenciam aprendizagem efetiva com a utilização da prática. Dentre os professores que não realizam essas atividades, constata-se dificuldades principalmente financeiras, mas também foram mencionadas: falta de tempo, planejamento e também a grande responsabilidade que o professor assume ao levar os alunos para fora do ambiente escolar.

É importante salientar que o trabalho de campo, dependendo da forma como for conduzido, pode desempenhar um papel não somente didático, que é já de extrema importância, mas também um papel político, no sentido de conhecer a realidade local, principalmente os problemas, para assim intervir e cobrar junto aos órgãos públicos responsáveis possíveis soluções. Atualmente é comum encontrarmos referências que citam termos como “desenvolvimento sustentável”, “patrimônio natural” “educação ambiental”, que devem ser estudados e debatidos na escola. Acredita-se que nesses três termos o campo pode desempenhar papel fundamental, ao colocar o aluno/cidadão no contato com o meio, entendendo as relações complexas que se estabelecem e sendo capaz de intervir na realidade, principalmente em locais como Ponta Grossa, onde uma minoria detém o poder inclusive ditando normas para atender aos interesses econômicos dessa minoria.

Em conclusão, as práticas realizadas pelos professores de Geografia em Ponta Grossa (PR) possuem grande valor educativo, sendo possível atingir novos objetivos, que proporcionam ao aluno exercer papel ainda mais ativo no processo de ensino-aprendizagem, indo além, e tornando-se de fato aluno-cidadão.

Referências

- ALMEIDA, R. D.; PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico: ensino e representação**. 3 ed. São Paulo: Contexto. 1991, 90 p.
- ALONSO, M. (org.). **O trabalho docente: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: Pioneira. 1999.
- AMADOR, F. **As imagens no Ensino da Geologia**. Aveiro, Universidade de Aveiro. 1998, 72p.
- AMARAL, A. I. **Metodologia do Ensino de Ciências como produção social**. Faculdade de Educação UNICAMP, Campinas, mai 2006. < <http://www.fae.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesf->> Acesso em 22 de out de 2009
- ANDRADE, M. C. **Uma Geografia para o século XXI**. Campinas: Papirus. 1994.
- ARCHELA, R. S. (Org.); CALVENTE, M. C. M. H. (Org.). **Ensino de geografia: tecnologias digitais e outras técnicas passo a passo**. Londrina: EDUEL,.2008. v. 1. 163 p
- BELO. E. M.; MELO, M. S. Utilização dos sítios naturais em atividades didáticas do ensino fundamental e médio no município de Ponta Grossa, PR. **Publicatio**. Ponta Grossa, 14 (2) 25-42, dez 2008.
- BERGER, D. G.; CORREA, V. R.; SILVA, Z. Z. O trabalho de campo: relato de experiência. **VIII ENDIPE**. 08 maio 1999.
- BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. 2001. **Parâmetros Curriculares**, Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: temas transversais. Brasília, MEC, Secretaria de Educação Fundamental.
- CALLAI, H. C. **Do ensinar Geografia ao produzir o pensamento geográfico**. Porto Alegre: UFRGS. 2003.

- CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia dos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos Cedes**. Campinas vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp>> Acesso em 05/05/2010.
- CAMARGO, J. P. **Atividade: Planejamento de saída técnica**. Local: Caverna Olhos d'Água, Furnas Gêmeas e Buraco do Padre. Disciplina: Geografia. 2009.
- CARNEIRO, C. D. R. CUNHA, C. A. L. S. CAMPANHA, G. A. C. A Teoria e a prática em Geologia e o eterno retorno. **Revista Brasileira de Geociências**. 23(4): 339-346. dezembro de 1993.
- CARNEIRO, C.D.R. Os gastos com aulas de campo do Curso de Geologia da UFPR. **Aulas de campo em cursos de graduação de Geologia: o que são e para que servem?** Set 2008.
- CARNEIRO, C.D.R.; GONÇALVES, P.W.; CUNHA, C. A. L. S.; NEGRÃO, O. B. M. Docência e trabalhos de campo nas disciplinas Ciência do Sistema Terra I e II da UNICAMP. **Revista Brasileira de Geociências**, 38(1): 130-142. 2008.
- CARNEIRO, C. D. R; PIRANHA, J. M. O ensino de geologia como instrumento formador de uma cultura de sustentabilidade. **Revista Brasileira de Geociências**. 30(1): 129-137. março de 2009.
- CASSAB, C. Reflexões sobre o Ensino de Geografia. **Geografia: Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 13, p 44 – 51. 2009.
- CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org.). **Ensino da Geografia: Práticas e textualizações no cotidiano**. 6 ed. Porto Alegre: Mediação. 2008.
- CAVALCANTI, S. L. de. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 3 ed. Campinas: Papirus. 2001.
- COMPIANI, M. A relevância das atividades de campo no ensino de Geologia na formação de professores de Ciências. **Cadernos IG/UNICAMP**, v.1, n.2, p.2-25. 1991.

- COMPIANI, M. O lugar e as escalas e suas dimensões horizontal e vertical nos trabalhos práticos: implicações para o ensino de ciências e educação ambiental. **Ciência e Educação**, v. 13, n.1, p. 29-45. 2007.
- COMPIANI, M. & CARNEIRO, C. D. R. 1993. Os papéis (*) didáticos das excursões geológicas. **Enseñanza de las Ciencias de la Tierra**, n.1-2, p.90-98.
- CORREA, R. L. 1996. **Trabalho de campo e globalização**. Trabalho apresentado no colóquio “O discurso Geográfico na Aurora do século XXI”. Programa de pós-graduação em Geografia - UFSC. Florianópolis: 27-29 de novembro de 1996.
- DEBESSE-ARVISET, M.L. **A educação geográfica na escola**. Trad. Lucília de Jesus Caetano. Coimbra: Livraria Almedina. 1978. 192p.
- DIA-A-DIA EDUCAÇÃO. Portal Educacional do Estado do Paraná. Disponível em <<http://www4.pr.gov.br/escolas/frmPesquisaEscolas.jsp>> Acesso em 23 abr de 2008.
- FACHIN, O. **Fundamentos de Metodologia**. 5 ed. São Paulo: Saraiva. 2006.
- FANTINEL, L. M. **Práticas de campo em fundamentos de geologia introdutória: papel das atividades de campo no ensino de fundamentos de geologia no curso de geografia**. Dissertação (Mestrado em Educação Aplicada às Geociências) - Instituto de Geociências. UNICAMP.
- FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. 5 ed. São Paulo: Loyola. 2002,
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia** – saberes necessários à prática educativa. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.
- GADOTTI, M. **Alguns Pressupostos**. São Paulo: Ática. 1994, 100p.
- GADOTTI, M; ROMÃO, J. E. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 6. Ed. São Paulo: Cortez. 2004.
- GUIMARÃES, G. B. MELO, M. S. GIANNINI, P. C. F. MELEK, P. R. Geologia dos Campos Gerais In: MELO, M. S. MORO, R. S. GUIMARÃES, G. B. M. **Patrimônio Natural dos Campos Gerais**, Ponta Grossa, UEPG, 2007. 230 p.

GUIMARÃES, G. B.; MELO, M. S.; MOCHIUTTI, N. F. **Desafios da geoconservação nos Campos Gerais do Paraná**. Geologia USP, Publicação Especial. out 2009, vol 5, p. 47-61. ISSN 1676-7829.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>> Acesso em 10 nov. 2009.

JUSTEN, R. **Atividades de Campo no ensino médio: a prática desenvolvida por professores de Geografia nos estabelecimentos de ensino público de Ponta Grossa, PR**. Ponta Grossa, 2003. 51. Monografia – Setor de Ciências Exatas e Naturais, Universidade Estadual de Ponta Grossa.

KAERCHER, A. N. O gato comeu a geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto. 2004, p. 221-231.

MELO, M. S. MORO, R. S. GUIMARÃES, G. B. **Patrimônio Natural dos Campos Gerais do Paraná**. Ponta Grossa, UEPG. 2007. 230 p.

MIZUKAMI, M, G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU. 1986. 119 p.

MORGADO, M. M. M. **O trabalho de campo em Geociências: um percurso de investigação com materiais didáticos de orientação construtivista**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Geologia e Biologia) – Departamento de Didática e Tecnologia Educativa. Universidade de Aveiro. 2001.

MORIN, E. **A Cabeça bem feita: repensar a reforma reformar o pensamento**. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil. 2000, 128 p.

NIDELCOFF, M. T. **A escola e a compreensão da realidade**. 8 ed. São Paulo: Brasiliense. 1983.

NIDELCOFF, M. T. **Uma escola para o povo**. 34 ed. São Paulo: Brasiliense. 1993.

OLIVEIRA, A. U. (org) **Para onde vai o ensino de Geografia?** 4 ed. São Paulo: Contexto. 1993. (Coleção Repensando o Ensino)

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. PDE Programa de Desenvolvimento Educacional. Curitiba: Paraná. 2007.

PINHEIRO, A. C. **O ensino de Geografia no Brasil: catálogo de dissertações e teses** (1967-2003). Goiânia: Vieira, 2005. 283 p.

POMBO, O. LEVY, T. GUIMARÃES, H. **A interdisciplinaridade: Reflexões e Experiência**. Texto, Lisboa, 2 ed., 1993. 96p.

POMBO, O. Contribuição para um vocabulário sobre Interdisciplinaridade. Disponível em: < <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/mathesis/vocabulario-interd.pdf>. Acesso em 03/05/2010.

PONTUSCHKA, N. N. Geografia: Pesquisa e Ensino. IN: **Novos Caminhos da Geografia**. 5 ed. São Paulo: Contexto. 2005.

PONTUSCHKA, N. N. **A formação pedagógica do professor de Geografia e as práticas interdisciplinares**. São Paulo. 1994. 280 p. Tese (Doutorado em Educação), USP.

PONTUSCHKA, N. N. CACET I. T., HANGLEI, N. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez. 2007.

PONTUSCHKA, N. N. O perfil do professor e o Ensino/Aprendizagem da Geografia. In: **Cadernos CEDES - centro de estudos educação e sociedade da UNICAMP**. Campinas, São Paulo, nº 39. 1996, 57-64.

PORTO, M. R. S. Função Social da escola. In: **Escola Brasileira: temas e estudos**. São Paulo: Atlas. 1987.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PONTA GROSSA. Disponível em < <http://www.pg.pr.gov.br/localizacao>> Acesso em 10 de Nov. de 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PONTA GROSSA. Disponível em < PREFEITURA MUNICIPAL DE PONTA GROSSA. Disponível em < <http://www.pontagrossa.pr.gov.br/pontagrossa> > Acesso em 26 de Mar. De 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PONTA GROSSA. **Base Cartográfica Digital**. Ponta Grossa, 2007.

- ROCHA, H. C. NETO, P. H.; Caracterização da produção agropecuária e implicações ambientais nos Campos Gerais. In: MELO, M. S. MORO, R. S. GUIMARÃES, G. B. **Patrimônio Natural dos Campos Gerais do Paraná**. Ponta Grossa, UEPG. 2007. 181-190.
- RODRIGUES, A. B.; OTAVIANO, C. A. **Guia metodológico de trabalhos de campo em geografia**. Londrina, v. 10, n. 1p. 35-43, jan./jun.. 2001.
- SCORTEGAGNA, A. NEGRÃO. O. B. M. Trabalhos de campo na disciplina de Geologia Introdutória: a saída autônoma e seu papel didático. **Terrae Didática**, 1 (1):36-43 <http://www.ige.unicamp.br/terraedidatica/>
- SCORTEGAGNA, A. **Trabalhos de campo nas disciplinas de geologia introdutória: cursos de Geografia no Estado do Paraná**. Campinas, 2001. 122p. Dissertação (Mestrado em Geociências) - Instituto de Geociências, UNICAMP.
- SENICIATO, T.; CAVASSAN, O. Aulas de campo em ambientes naturais e aprendizagem em Ciências – um estudo com alunos do ensino fundamental. **Ciência e Educação**. V. 10. N. 1, p. 133-147, 2004.
- SORRENTINO, M; LESTINGE, S. As contribuições a partir do olhar atento: estudos do meio e a educação para a vida. **Ciência e Educação**, v14, n. 3, p 601-19, 2008.
- SUERTEGARAY, D. M. A. 1996. **Geografia e o trabalho de campo**. Trabalho apresentado no colóquio “O discurso Geográfico na Aurora do século XXI”. Programa de Pós-graduação em Geografia - UFSC. Florianópolis: 27-29 de novembro de 1996.
- TOMITA, S. M. L. Trabalho de campo como instrumento de ensino em Geografia. **Geografia**, Londrina, v. 8, n. 1, p. 13-15, jan/jun 1999.
- VESENTINI, J. W. (org). **O Ensino de Geografia no século XXI**. 3 ed. Campinas: Papirus. 2007.
- VESENTINI, J. W. Geografia Crítica e Ensino. In: OLIVEIRA, A. U. **Para onde vai o Ensino de Geografia?** 4 ed. São Paulo: Contexto. 1993. (p. 30-38)

VESENTINI, J. W. "O ensino de Geografia para o século XXI", **Caderno Prudentino de Geografia** (17). Presidente Prudente: AGB, jul. 1995.

ANEXOS

ANEXO I – CARTA AO DIRETOR



UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS



Senhor (a) Diretor (a)

Meu nome é Rosangela Justen, sou aluna de Mestrado da UNICAMP, do Instituto de Geociências do curso de Pós-graduação em Ensino e História de Ciências da Terra.

Preciso aplicar um questionário dirigido aos professores de Geografia da rede pública e particular de escolas de Ponta Grossa. O questionário visa principalmente verificar como são desenvolvidas as atividades de campo pelos professores. Pretendemos coletar informações a respeito dos tipos de saídas de campo, modos de avaliação, dificuldades e alguns outros aspectos relacionados. O preenchimento demora não mais de 10 minutos.

Ficaria muito agradecida se V. Sa. puder enviar o questionário para o professor responsável pela disciplina de Geografia desse estabelecimento, para que ele o preencha.

Por último gostaria de participar, se possível, de alguma saída de campo com o professor e os alunos, a fim de conhecer mais a fundo as características e a metodologia utilizada neste tipo de atividade.

Desde já agradeço a ajuda de V. Sa.

Cordialmente

Rosangela Justen
Rua Rio de Janeiro, 100 – Fone (42) 3225-6913
CEP 84.070-060 – Ponta Grossa PR

Obs.: para maiores informações, favor dirigir-se ao meu orientador, cujos dados são:

Prof. Dr. Celso Dal Re Carneiro
Depto. Geociências Aplicadas ao Ensino,
Inst. Geociências, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.
Rua Pandiá Calógeras, 51 – Cx. Postal 6152.
13.083-970 – Campinas SP
Fones (19)3521-4564 ou 3521-4568
E-mail: cedrec@ige.unicamp.br

ANEXO II – QUESTIONÁRIO ENTREGUE AOS PROFESSORES

Professor (a): agradeço pelas respostas e informações no questionário a seguir. Elas serão valiosas para o desenvolvimento de dissertação de mestrado. Caso haja alguma atividade de campo prevista, e se for possível, gostaria muito de acompanhar, a fim de conhecer mais a fundo as características e metodologia utilizada neste tipo de atividade.

Questionário com professores de Geografia

Data do questionário: ____/____/2008.

1) Dados de Identificação:

Colégio: _____

Professor (a): _____ Idade: _____

Formação Acadêmica:

Graduação: _____ Instituição _____ Ano de conclusão: _____

Pós-graduação: _____ Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

Tempo de atuação no magistério: _____

2) Dados das atividades de campo:

2.1 - Que metodologia utiliza para trabalhar os conteúdos em sala de aula?

2.2 - Promove saída de campo com os alunos? () Sim () Não

2.3 - Em caso negativo, explique as razões desta preferência, e passe para a questão 3.

2.4 - Com que frequência:

() uma por bimestre

() uma por semestre

() uma por ano

() esporadicamente

() outro _____

2.5 - Quais os locais escolhidos? Por quê?

2.6 - Quando os trabalhos de campo são realizados eles correspondem diretamente ao estudo de temas tratados em sala de aula? () Sim () Não

Em caso negativo, justificar.

2.7 - Como é feita a preparação para o trabalho de campo:

- () os alunos vão a campo com um conhecimento prévio;
() os alunos vão a campo com um conhecimento obtido em sala de aula;
() os alunos vão a campo com um conhecimento obtido por leituras;
() o primeiro contato com o objeto de estudo é no campo;
() outro: _____

2.8 – O trabalho de campo realizado é interdisciplinar? () Sim () Não

2.9 – Se o trabalho de campo é interdisciplinar:

Os professores de outras áreas acompanham? () Sim () Não

2.10 - Quais outras disciplinas fazem parte do trabalho de campo?

2.11 – Levando em consideração a classificação abaixo de atividades de campo, marque (1) para a atividade que você gostaria de desenvolver e (2) para a atividade que você desenvolve com mais frequência:

- () a) Motivadora: estimular e gerar interesse nos estudantes para estudo posterior;
() b) Treinadora: desenvolver habilidades e técnicas de operação com instrumentos e aparelhos científicos;
() c) Ilustrativa: introduzir ou reforçar conceitos já expostos em aula;
() d) Indutiva: ajudar os alunos a resolver problemas, guiando-os nas suas observações e interpretações.
() e) Investigativa: trabalhar com problemas que são investigados pelos alunos que trabalham no campo com bastante autonomia.
() g) Outras: _____

2.12 - É possível constatar interesse dos alunos por esse tipo de atividade?

() Sim () Não

2.13 - Existe alguma atividade avaliativa após o trabalho de campo?

() Sim () Não

Se existe que tipo de atividade?

2.14 – Você utiliza algum tipo de material de apoio durante as atividades de campo?

() Sim () Não

Explique.

3) Avaliação pessoal da importância e papel das atividades de campo.

3.1 - Você acredita que as atividades de campo favoreçam a aprendizagem?

() Sim () Não

Explique.

3.2 - Quais as maiores dificuldades para realização e execução das saídas de campo?

3.3 - No seu curso de graduação foram desenvolvidas atividades de campo?

() Sim () Não Essa prática teve influência na opção de utilizar ou não essa atividade?

Explique.

ANEXO III – PROPOSTA DE NOVO QUESTIONÁRIO

Professor (a): agradeço pelas respostas e informações no questionário a seguir. Elas serão valiosas para o desenvolvimento de dissertação de mestrado. Caso haja alguma atividade de campo prevista, e se for possível, gostaria muito de acompanhar, a fim de conhecer mais a fundo as características e metodologia utilizada neste tipo de atividade.

Questionário com professores de Geografia

Data do questionário: ____/____/2008.

1) Dados de Identificação:

Colégio: _____

Professor (a): _____ Idade: _____

Formação Acadêmica:

Graduação: _____ Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

Pós-graduação: _____ Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

Tempo de atuação no magistério: _____

2) Dados das atividades de campo:

2.1 – Levando-se em consideração o conceito de metodologia proposto por AMARAL (2006, p 8) descreva que metodologia utiliza para trabalhar os conteúdos em sala de aula.

“Manifesta-se indireta e concretamente nos vários tipos de elementos ou sinais usualmente presentes nas situações de ensino, tais como: tipos de abordagens de conteúdo e de técnicas didáticas utilizadas, recursos didáticos envolvidos, estrutura da aula e do curso, atitude e postura do professor ao organizar e acionar os referidos elementos.”

2.2 - Promove saída de campo com os alunos? () Sim () Não

2.3 - Em caso negativo, explique as razões desta preferência, e passe para a questão 3.

2.4 Com que frequência:

() uma por bimestre

() uma por semestre

() uma por ano

() esporadicamente

() outro

2.5 – Com quais séries as atividades de campo são mais desenvolvidas? Por quê?

2.6 – Qual a quantidade de alunos, em média, que vão a campo?

2.7 - Quais os locais escolhidos? Por quê?

2.8 - Quando os trabalhos de campo são realizados eles correspondem diretamente ao estudo de temas tratados em sala de aula? () Sim () Não

Em caso negativo, justificar.

2.9 - Como é feita a preparação para o trabalho de campo:

- () os alunos vão a campo com um conhecimento prévio;
() os alunos vão a campo com um conhecimento obtido em sala de aula;
() os alunos vão a campo com um conhecimento obtido por leituras;
() o primeiro contato com o objeto de estudo é no campo;
() outro: _____

2.10 – O trabalho de campo realizado é interdisciplinar? () Sim () Não

2.11 – Se o trabalho de campo é interdisciplinar:

Os professores de outras áreas acompanham? () Sim () Não

2.12 - Quais outras disciplinas fazem parte do trabalho de campo?

2.13 – Descreva qual o (s) objetivo (s) das saídas de campo, levando-se em consideração o papel que essa atividade desempenha no processo de ensino-aprendizagem e de que forma seria o trabalho de campo ideal, levando-se em consideração o processo de ensino-aprendizagem.

2.14 - É possível constatar interesse dos alunos por esse tipo de atividade?

() Sim () Não

2.15 - Existe alguma atividade avaliativa após o trabalho de campo?

() Sim () Não

Se existe que tipo de atividade?

2.16 – Você utiliza algum tipo de material de apoio durante as atividades de campo?

() Sim () Não

Explique.

3) Avaliação pessoal da importância e papel das atividades de campo.

3.1 - Você acredita que as atividades de campo favoreçam a aprendizagem?

() Sim () Não

Explique.

3.2 - Quais as maiores dificuldades para realização e execução das saídas de campo?

3.3 - No seu curso de graduação foram desenvolvidas atividades de campo?

() Sim () Não Essa prática teve influência na opção de utilizar ou não essa atividade?

Explique.

ANEXO IV – INFORMAÇÕES DOS GRÁFICOS

Figura 2

NÚMERO DE ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO, PÚBLICAS E PRIVADAS
PRESENTES NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA - PR.

TIPOS DE ESCOLAS	N ° ABSOLUTO
Escolas de ensino fundamental públicas	42
Escolas de ensino fundamental particulares	19
Escolas de ensino médio públicas	21
Escolas de ensino médio particulares	9

Figura 7

PERÍODO DE FORMAÇÃO NA GRADUAÇÃO DOS DOCENTES QUE
PARTICIPARAM DA PESQUISA

INTERVALO DE ANO	PÚBLICAS	PARTICULARES
De 1973 a 1983	13,79	0
De 1984 a 1994	37,93	18,75
De 1995 a 2006	48,28	81,25
TOTAL	100	100

Figura 8

TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO DOS PROFESSORES QUE
PARTICIPARAM DA PESQUISA

INTERVALO	PÚBLICAS	PARTICULARES
De 1 a 5 anos	13,79	25
De 6 a 10 anos	17,24	43,75
De 11 a 15 anos	31,05	25
De 16 a 21 anos	24,13	6,25
Mais de 22 anos	13,79	0
TOTAL	100	100

Figura 9

TIPOS DE PÓS-GRADUAÇÃO REALIZADAS PELOS PROFESSORES QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA

PÓS-GRADUAÇÃO	PÚBLICAS	PARTICULARES
Especial	20,68	0
Geografia	44,85	25
Educação	20,68	6,25
Sem especialização	13,79	56,25
Outras áreas	0	12,5
TOTAL	100	100

Figura 10

PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA QUE EXECUTAM E QUE NÃO EXECUTAM TRABALHOS DE CAMPO NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA

REALIZAM/NÃO REALIZAM	PÚBLICAS	PARTICULARES
Realizam atividades de campo	57,62	68,75
Não realizam atividades de campo	42,38	31,25
TOTAL	100	100

Figura 11

FREQUENCIA COM QUE OS PROFESSORES REALIZAM ATIVIDADES DE CAMPO COM SEUS ALUNOS NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA

FREQUÊNCIA	PÚBLICAS	PARTICULARES
Uma por bimestre	37,5	9,1
Uma por semestre	25	36,35
Uma por ano	18,75	45,45
Esporadicamente	12,5	
Outro	6,25	9,1
TOTAL	100	100

Figura 14

PREPARAÇÃO DOS ALUNOS PARA REALIZAÇÃO DE TRABALHOS DE CAMPO SOBRE O CONTEÚDO A SER VISTO

PREPARAÇÃO	PÚBLICAS	PARTICULARES
Conhecimento prévio	21,42	41,67
Conhecimento prévio obtido em sala de aula	57,14	45,83
Conhecimento prévio obtido por leituras	21,44	12,5
Primeiro contato é no campo	0	0
TOTAL	100	100

Figura 15

DISCIPLINAS QUE OS PROFESSORES CITAM QUE FAZEM PARTE DOS TRABALHOS DE CAMPO INTERDISCIPLINARES PELOS PROFESSORES ENVOLVIDOS NA PESQUISA

DISCIPLINA	PÚBLICAS	PARTICULARES
Ciências	21,74	13,79
Matemática	8,69	13,79
História	30,43	34,52
Português	6,52	13,79
Artes	4,35	0
Ed Física	4,35	3,44
Biologia	10,87	10,34
Física	4,35	6,89
Química	4,35	3,44
Inglês	4,35	0
TOTAL	100	100

Figura 16

TIPOS DE ATIVIDADES DE CAMPO DESENVOLVIDAS PELOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA QUE REALIZAM ATIVIDADES DE CAMPO NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA - PR

TIPOS DE ATIVIDADES	PÚBLICA	PARTICULARES
	Tipo de atividade que realiza	Tipo de atividade que realiza
Motivadora	27,08	30,55
Treinadora	2,08	13,88
Ilustrativa	33,34	25
Indutiva	25	22,24
Investigativa	12,5	8,33
TOTAL	100	100

Figura 17

TIPOS DE ATIVIDADES DE CAMPO QUE OS PROFESSORES DE GEOGRAFIA GOSTARIAM DE DESENVOLVER

TIPOS DE ATIVIDADES	PÚBLICA	PARTICULARES
	Gostaria de realiza	Gostaria de realizar
Motivadora	10	5,26
Treinadora	43,4	36,84
Ilustrativa	0	5,26
Indutiva	20	26,32
Investigativa	26,6	26,32
TOTAL	100	100

Figura 18

TIPOS DE ATIVIDADES AVALIATIVAS QUE OS PROFESSORES DESENVOLVEM APÓS REALIZAR O TRABALHO DE CAMPO COM OS ALUNOS

Avaliações	PÚBLICAS	PARTICULARES
Relatórios	55,58	33,36
Seminários	7,4	11,11
Painéis Fotográficos	18,51	16,66
Debates	11,11	5,55
Avaliações	7,4	27,77
Não há atividade		5,55
TOTAL	100	100

Figura 19

MATERIAL DE APOIO UTILIZADO ANTES E DURANTE AS SAÍDAS DE CAMPO REALIZADAS PELOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA PARTICIPANTES DA PESQUISA

MATERIAL	PÚBLICAS	PARTICULARES
Pesquisas	26,68	32
Videos e fotos	33,33	20
Mapas	23,33	24
Bússolas e GPS	10	12
Entrevistas e questionários	3,33	4
Não utiliza	3,33	8
TOTAL	100	100

Figura 20

DIFICULDADES QUE IMPEDEM A EXECUÇÃO DE SAÍDAS DE CAMPO
PELOS

PROFESSORES DE GEOGRAFIA ENVOLVIDOS NA PESQUISA

DIFICULDADES	PÚBLICAS	PARTICULARES
Falta de tempo	33,33	80
Dificuldades financeiras dos alunos	33,33	0
Falta de apoio da escola	11,11	0
Responsabilidade sobre o aluno	22,23	20
TOTAL	100	100