Revista Brasileira de Educação em Geografia
www.revistaedugeo.com.br
ISSN 2236-3904

O TRABALHO DE CAMPO ENQUANTO EXPERIÊNCIA DE ENSINO DOS CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA URBANA EM UM CONTEXTO ESCOLAR DE PRECARIZAÇÃO

Guilherme Pereira Cocato
guilherme_pereira@yahoo.com.br

Mestrando em Geografia na Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Presidente Prudente/SP.

Douglas Vitto
d_vitto@hotmail.com

Mestrando em Geografia na Universidade Estadual de Londrina (UEL).

RESUMO

São inúmeras as atividades elaboradas em prol de um ensino geográfico significativo, crítico e transformador. Mas, por diversas razões - políticas, econômicas, estruturais e subjetivas - a maior parte das práticas pedagógicas atuais ainda se encontram presas ao ambiente rígido da sala de aula tradicional e à concepção do professor como detentor do conhecimento. A partir de uma oportunidade de regência no ensino fundamental, no Colégio Estadual Paulo Freire em Londrina/PR, optou-se por utilizar a metodologia de trabalho de campo como um dos elementos passíveis de transformação desta realidade. Iniciando com os conteúdos teóricos da temática urbana, em uma abordagem geográfica, culminou-se no trabalho de campo como atividade síntese e que melhor poderia relacionar as questões construídas abstratamente em sala de aula com sua correspondência concreta nos espaços urbanos do cotidiano dos discentes. Tecendo uma discussão multiescalar, do entorno do colégio aos amplos movimentos do capitalismo neoliberal globalizado, têm-se como questões de debate: o entendimento da precarização do ensino como intencionalmente conduzida a partir de uma lógica orientada pelo mercado; e a transformação do trabalho de campo, de uma atividade subutilizada, para um instrumento de construção crítica e concreta do conhecimento, em especial no ensino de Geografia.

PALAVRAS-CHAVE

Trabalho de campo, Ensino de Geografia, Geografia Urbana, Precarização do ensino.

FIELD WORK AS A SIGNIFICANT TEACHING EXPERIENCE FOR CONTENT OF URBAN GEOGRAPHY IN A SCHOOL CONTEXT OF PRECARIZATION

ABSTRACT

There are many activities elaborated for a meaningful, critical and transformative geographical teaching. However, for several reasons - political, economic, structural and subjective - most of the current pedagogical practices are still attached to the rigid environment of the traditional classroom and to the conception of the teacher as the keeper of knowledge. From an opportunity of regency in elementary school, at the Paulo Freire State College in Londrina/PR, it was decided to use the field work methodology as one of the elements that could transform this reality. Starting with the theoretical contents of the urban theme, in a geographic approach, it culminated in the field work as a synthesis activity and that could better relate the questions built abstractly in the classroom with its concrete correspondence in the urban spaces of the students daily lives. Weaving a multi-scale discussion, from the school's surroundings to the broad movements of globalized neoliberal capitalism, have as debate issues: the understanding of the precarization of teaching as intentionally conducted from a logic guided by the market; and the transformation of fieldwork from underutilized activity, to an instrument of critical and concrete construction of knowledge, especially in the teaching of Geography.

KEYWORDS

Fieldwork, Geography teaching, Urban Geography, Precarization of teaching.

Introdução

Nos debates acadêmicos que envolvem a educação geográfica existe uma inquietação acerca das causas e consequências do distanciamento entre as formas como são elaboradas e praticadas a Geografia acadêmica e a Geografia escolar. É um distanciamento crescente que se torna uma problemática relevante para o ensino de Geografia em todos os seus níveis, podendo prejudicar o interesse do estudante para com a Ciência Geográfica.

Durante a formação acadêmica em licenciatura, os autores tiveram a experiência de lecionar conteúdos de Geografia Urbana no Colégio Estadual Paulo Freire em Londrina/PR. Nessas aulas, verificou-se um pouco do desnível entre os planos de aula elaborados fora da escola e a realidade do colégio, com suas deficiências infraestruturais, de recursos e de pessoal. Além deste distanciamento, aferiu-se o pouco uso de ferramentas didáticas fora da sala de aula – como o trabalho de campo – assim como a excessiva colocação de entraves a sua realização.

Nesse sentido, a partir da problemática apontada no primeiro parágrafo e dos questionamentos suscitados pela experiência didática dos autores, o presente artigo tem como objetivo geral investigar quais são os motivos para a subutilização da prática do trabalho de campo, especialmente no espaço urbano aonde grande parte das escolas se encontram. Nesse sentido, tornam-se imprescindíveis reflexões acerca da importância do trabalho de campo para o ensino de Geografia, sendo estas algumas das contribuições deste texto para o fortalecimento da relação entre as práticas da Geografia escolar e da Geografia acadêmica.

Para esta discussão, alguns elementos se destacam na elaboração teórico-metodológica. São eles: a compreensão da influência de práticas neoliberais na educação brasileira, que rejeita atividades verdadeiramente emancipadoras; a identificação da quantidade de estudantes, no colégio frequentado, que não tiveram contato com o trabalho de campo; o desenvolvimento de trabalho de campo acerca dos conteúdos de espaço urbano; e a verificação de como os estudantes avaliaram o trabalho de campo após a sua concretização.

Após a realização destas etapas de estudo, considera-se que o trabalho de campo pode proporcionar uma diferente organização do trabalho pedagógico e do ensino de Geografia, possibilitando a compreensão de um conteúdo que foi teorizado em sala de aula e que também considera a realidade no entorno de discentes e professores, com um grande significado para ambos.

O trabalho de campo na Geografia Escolar: entraves e possibilidades

Durante a experiência de lecionar aulas com conteúdo de Geografia Urbana para os estudantes de oitavo ano do Colégio Paulo Freire, aplicaram-se questionários para verificar quantos estudantes já tiveram contato com a prática do trabalho de campo. Dos 61 estudantes, apenas um declarou possuir essa experiência. Nesse contexto, surge quase que espontaneamente a dúvida acerca de quais são os motivos para a ausência da prática do trabalho de campo pela disciplina de Geografia no ambiente escolar. E também quais os motivos que tornam esta prática tão necessária.

Para tentar responder essa questão, Tomita (1999) aponta alguns motivos: a rigidez da estrutura escolar; do corpo administrativo; a indisponibilidade de horários; atrasos nos programas pré-estabelecidos e a falta de capacitação/inovação dos professores. Alentejano e Rocha-Leão (2006) pontuam que todo professor de Geografia, principalmente no ensino fundamental e médio, já ouviu de seus estudantes e dos professores de outras disciplinas que

não haveria aula em determinado dia e horário devido ao passeio que seria realizado. Isto representa a rigidez da estrutura escolar somada à falta de conhecimento dos profissionais do corpo administrativo, que acarretam na consideração do trabalho de campo enquanto mero passeio, além de considerarem o mesmo uma atividade circunscrita unicamente à disciplina de Geografia, dificultando assim seu caráter interdisciplinar.

Ainda com base nos apontamentos de Tomita (1999), outro fator que pode contribuir para a ausência do trabalho de campo é a falta de capacitação dos professores de Geografia e de demais disciplinas, uma vez que é indispensável a articulação entre teoria e prática para a sua concretização no dia a dia escolar. Conforme Lacoste (2006), a operação da construção de um saber consiste em reconhecer e dominar os elementos concretos para extrair deles ideias, cifras e interpretações da realidade. Consequentemente, segundo Hissa e Oliveira (2004), a ida ao campo não significa, unicamente, o movimento na direção do que pode ser descrito, mas, sim, o movimento na direção do que necessita ser interpretado e representado. Isto é, da realidade geográfica que constantemente é moldada por diferentes agentes, na dinâmica maior entre a sociedade e a natureza.

Neste ponto surgem duas outras perspectivas de reflexão. A primeira, trazida por Alentejano e Rocha-Leão (2006), refere-se que, talvez, o grande problema não consista apenas no ato de não realizar trabalhos de campo, mas também na banalização desta atividade por meio da valorização da imagem e da paisagem por si mesmas, enquanto produtos de consumo de uma Geografia a serviço da acumulação privada de capital. Em outras palavras, conforme Kaiser (2006), a promoção do trabalho de campo acontece "como quem vai ao zoológico ou ao safári", isto é, a prática do trabalho de campo desvinculada da teoria e baseada apenas no consumo de imagens e paisagens do momento, sustentando práticas de acumulação que estão na base do turismo de massa.

A segunda perspectiva, focada por Kaiser (2006), diz respeito ao uso dos resultados do trabalho de campo por grupos dominantes, por meio da compra e contratos de estudos vinculados às universidades e centros de pesquisa, tornando os pesquisadores intermediadores de sua ideologia, podendo manipular os dados para obtenção de um produto final esperado, porém desconexo da realidade.

Portanto, os problemas acerca da ausência do trabalho de campo se correlacionam também com os modos incorretos de sua condução. Aprofundando o raciocínio para a realidade escolar, qual seria a causa geradora de tais problemas? Isso requer pensar por meio de escalas. Alentejano e Rocha-Leão (2006) afirmam que, no âmbito do ensino, é fundamental articular escalas para visualizar fenômenos, pois os problemas vistos em campo

são complementados com problemas operados em distintas escalas espaço-temporais. Segundo Souza (2012, p. 89),

> [...] quando se analisa a práxis pedagógica predominante nas aulas de Geografia, se constata que esta abordagem tem comumente priorizado o estudo dos fenômenos, processos e paisagens na escala global, não ocorrendo na maioria das vezes uma contextualização destes conteúdos com a realidade cotidianamente vivenciada pelos estudantes.

Assim, compreende-se que o ensino de Geografia não pode se limitar à descrição/memorização de fenômenos distantes (em escala global), mas também os perceber, em forma e essência, na escala local ou próxima/cotidiana. São inúmeros os fenômenos socioespaciais vivenciados pelos estudantes no dia a dia, mas que passam despercebidos. Por isso, é essencial despertar a percepção subjetiva dos indivíduos, aliada a cientificidade dos conteúdos que facilitam sua compreensão.

> Isto porque se o estudante não for capaz de compreender a sua realidade no que tange a espacialidade dos fenômenos vivenciados no seu cotidiano, seria muito difícil, porque não dizer impossível formar um estudante com senso crítico e participação ativa na construção/transformação da sua realidade, que vive influenciada pelo fenomênico global (SOUZA, 2012, p. 94).

O estudo do lugar pode se estender para muito além da teoria, e dentre muitos recursos pedagógicos da prática docente, no ensino de Geografia, estão os trabalhos de campo. É a partir destes que os estudantes têm a possibilidade de observar *in loco* os conteúdos da sala de aula. Ao professor, cabe a postura de mediador entre a teoria aparentemente distante e a realidade concreta, demostrando suas interconexões.

Mas, para que estas atividades ocorram, é necessário mais do que a simples vontade e dedicação dos docentes. É um típico caso de entrelaçamento de escalas e relações de poder, em que as práticas pedagógicas são diretamente influenciadas pelas intenções político-econômicas na macroescala. Se as verbas e políticas públicas destinadas à educação fossem efetuadas em quantidade e qualidade suficientes – incentivando dentre outras coisas os trabalhos de campo – existiriam os problemas destacados até aqui? A resposta é óbvia. Assim, torna-se inevitável refletir acerca das relações entre educação e neoliberalismo enquanto grande matriz propulsora das políticas econômicas que não favorecem práticas educacionais emancipadoras como o trabalho de campo.

Educação contemporânea e neoliberalismo: precarização do ensino

Para trilhar este caminho é indispensável a contribuição de Mendes (2010), ao delinear os efeitos da relação entre neoliberalismo e educação para o ensino público brasileiro. Mendes (2010) resgata, enquanto acontecimento, a reunião ocorrida no final do século XX nos Estados Unidos da América, em que importantes líderes internacionais redigiram o Consenso de Washington, que optou pela lógica neoliberal para orientar as reformas sociais da década de 1990. Ainda em 1990, foi realizada em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, com auxílio financeiro de organismos internacionais. Isto é, inaugurou-se o projeto de educação mundial, e o Brasil enquadrou-se como país subscrito ao apresentar taxas preocupantes de analfabetismo.

Como a Conferência de Jomtien refletiu-se no Brasil? Mendes (2010) argumenta a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), uma vez que este foi direcionado para recuperar escolas de ensino fundamental. Somado a isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada em 1996, afirma que a educação pública é dever do Estado, que garantirá os padrões mínimos da qualidade de ensino. Por meio da diversidade e quantidade mínima ideal de estudantes, os recursos serão otimizados para desenvolver os processos de ensino e de aprendizagem. Além disso, segundo a Constituição Federal Brasileira de 1988, art. 205,

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 137).

Qualificação para o trabalho! Este é um ponto fundamental do elo entre educação, sociedade e neoliberalismo. Saviani (2002) afirma que não é possível compreender radicalmente a história da sociedade contemporânea e, consequentemente, a história da educação contemporânea sem entender o movimento do capital. E Mascaro (2013) continua, ao tecer que no capitalismo o fenômeno político não se limita ao Estado, mas nele se condensa.

Como complemento, Chauí (1999) relata algumas consequências da conexão entre a lógica econômica neoliberal e a educação estatal pública brasileira: a forma de vida determinada pela insegurança e violência institucionalizada pelo mercado; a dispersão do medo e do sentimento geral de efemeridade; novos tipos de publicidade e marketing, com vendas não apenas de mercadorias em si, mas sim de símbolos e imagens; critérios

duvidosos na distribuição de recursos públicos; desvalorização da escola pública; não funcionamento da lei; autoritarismo e violência do tecido social oligárquico sobre o corpo docente e discente; perda da ideia de serviço público aos cidadãos; privatizações; e, em última instância, submissão do conhecimento aos padrões neoliberais da lógica econômica.

Diante desta conjuntura política, social e econômica que atinge a educação mundial e brasileira, emerge a necessidade de verificar como a lógica neoliberal se manifesta na realidade do Colégio Paulo Freire e afeta a prática (e ausência) do trabalho de campo. Neste sentido, aplicaram-se questionários junto à diretoria e professores de Geografia. Para melhor demonstrar a realidade financeira do colégio, seguem as perguntas e respectivas respostas, primeiro pela diretoria (Figura 1):

Figura 1 - Questionário aplicado à diretoria do Colégio Estadual Paulo Freire – Londrina/PR.

Perguntas	**Respostas**
As verbas que o governo repassa para a escola são realizadas mensalmente, semestralmente ou anualmente?	Mensalmente e semestralmente. As verbas mensais provêm do fundo rotativo estadual, no valor de R$ 2.400,00. As verbas semestrais são oriundas do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) promovido pelo governo federal, no valor de R$ 8.000,00 para gastos com equipamentos e serviços.
Ocorrem atrasos? Com qual frequência?	Os atrasos no repasse de verbas, quando ocorrem, duram cerca de dois meses.
Quais são as exigências feitas para o colégio em troca dos repasses de verba?	Entre as exigências feitas ao colégio em troca dos repasses de verbas, estão: a manutenção do espaço físico, um número x de funcionários por m² e, o não acúmulo de verba de um ano para o outro.
Acerca da administração do valor repassado, quais percentuais são destinados, respectivamente, para gastos de zeladoria/manutenção, compra de recursos pedagógicos e funções administrativas?	A administração do valor repassado ao colégio conta prioritariamente no começo do ano letivo com gastos referentes ao material de escritório e posteriormente com outras atividades/despesas que apresentam maior demanda no decorrer do ano.
O valor da atual verba para gastos com equipamentos e recursos pedagógicos é o suficiente? Se não, qual seria um valor mínimo?	O valor repassado para a compra de equipamentos e recurso pedagógicos deveria ser o dobro do efetuado atualmente.
Quais atividades práticas, que demandam gastos financeiros, são realizadas hoje na escola? E quais vocês desejam realizar, mas não conseguem devido à carência de verba?	Entre as práticas pedagógicas almejadas para serem efetivas no colégio, mas que não são concretizadas devido à insuficiência do valor da verba, encontram-se: levantar um banheiro para mulheres e outro para homens na sala dos professores, instalação de internet, construir laboratórios eficientes e modernizar os equipamentos de cozinha.
Com qual frequência (vezes por ano) o corpo pedagógico/administrativo recebe dos professores propostas de trabalho de campo? De quais disciplinas?	Em média, quinze pedidos de realização do trabalho de campo. Disciplinas: Geografia, História, Biologia e Português.
Na realização dos trabalhos de campo, o transporte dos estudantes é pago com a verba destinada pelo governo? Quanto fica em média o valor do ônibus? É fácil conseguir custear esse transporte?	O transporte para o trabalho de campo não é pago com verbas governamentais, mas, sim, com o dinheiro dos estudantes. O ônibus custa em média R$ 200,00, mas como a valor recebido pelo colégio é suficiente apenas para as despesas básicas brutas.
Atualmente, quais são os principais desafios para as escolas e os professores promoverem mais a prática do trabalho de campo?	Enquanto principal desafio para o colégio e os professores promoverem mais a prática do trabalho de campo, foram apontados os problemas de tempo e mobilidade dos docentes entre diferentes escolas, ao longo do dia [grifo dos autores].

Org.: Elaboração própria, 2019.

As respostas obtidas junto à diretoria elucidam que os valores repassados pelo governo federal e estadual ao colégio nos últimos cinco anos se mantiveram, utilizando como critério o número de matrículas. Existe uma primeira contradição, pois de um lado os preços dos materiais adquiridos pela escola sofreram aumentos ao longo dos anos, mas, de outro, os valores repassados ao colégio permaneceram iguais. Aliás, utilizar o número de matrículas como critério de repasse de verba aos colégios é uma decisão com grandes possibilidades de conduzir as escolas a situações de incerteza e insegurança financeiras. Por exemplo, uma escola de pequeno porte que contém pouco número de matrículas, respectivamente receberá o repasse de um baixo valor financeiro; mas, se essa escola estiver localizada na zona central da cidade (grande ou metrópole), os seus gastos financeiros serão ampliados.

Por meio de conversas com os docentes de Geografia e percepção da realidade do colégio, entende-se que as particularidades socioeconômica e geográfica não são consideradas, dificultando as reformas e melhorias de seus espaços físicos. É notório também a falta de tempo dos docentes devido a mobilidade que devem exercer entre diferentes escolas ao longo do dia, sendo mais um fator de dificuldade no planejamento dos trabalhos de campo. Com maior estabilidade, é possível que os docentes pudessem se dedicar de forma integral na elaboração e aplicação de suas atividades pedagógicas.

Outra reflexão despertada a partir das informações coletadas diz respeito às disciplinas que propõem trabalhos de campo no colégio, sendo estas, principalmente: Geografia, História, Biologia e Português. Em outras palavras, as propostas de trabalhos de campo em geral são promovidas por disciplinas ligadas às ciências humanas, biológicas e linguagens, verificando-se a ausência de participação das disciplinas da área de ciências exatas. Dialogar com as ciências exatas por meio do trabalho de campo pode ser um caminho para promover o ensino e aprendizado dos estudantes e também a interdisplinaridade entre diferentes esferas do conhecimento.

A partir da aplicação de questionários à quatro professores de Geografia do colégio, foram sintetizadas as respostas mais significativas para o tema trabalhado:

1) Quanto à realização de trabalhos de campo na escola, dois docentes relataram ter dificuldades devido a problemas de planejamento/falta de tempo ligado a sobrecarga de aulas em cinco colégios diferentes, ou, ao tempo recente no colégio (um ano). Por outro lado, os outros dois disseram já terem elaborado trabalhos de campo.

2) Acerca da realização de trabalhos de campo por outras disciplinas, dois professores informaram não ter conhecimento. Outros dois afirmaram existir trabalhos de campo pelas disciplinas de Biologia, História, Ciências, Português e Física. Os docentes que

se mostraram mais abertos ao diálogo para o planejamento e organização de trabalhos de campo foram de Ciências, Biologia e História.

3) A respeito de como funciona o processo burocrático interno do colégio para realização de trabalhos de campo, todos os docentes alegaram não ter grandes empecilhos, mas sim certas regras que devem ser acatadas. Entre elas a atitude inicial do professor de conversar com a direção, a apresentação do projeto/roteiro e a elaboração da autorização (que os estudantes deverão entregar ao responsável familiar).

4) Com relação à necessidade de investimento financeiro para realização dos trabalhos, os professores informaram que o principal desafio é acerca do aluguel do ônibus para a locomoção entre o colégio e o local do campo. O preço de ônibus gira em torno de R$ 210,00. Este valor não é repassado pela administração do colégio devido à insuficiência de recursos financeiros, sendo geralmente arrecadado entre os estudantes.

5) Na metodologia do trabalho de campo desenvolvida pelos professores, estes relataram promover aulas pré-campo abordando o conteúdo teórico e solicitando que os estudantes pesquisassem certas informações ligadas ao assunto. Também instruíram os estudantes a observarem, levarem cadernetas e fotografarem a realidade verificada em campo. Mas, apenas um professor realizou o trabalho pós-campo, por meio da escrita de um livro que conteve relatos dos estudantes e suas fotografias.

6) Acerca dos pontos positivos e negativos dos trabalhos de campo, foi elencado como o principal ponto positivo a aprendizagem significativa do conteúdo e vivência da teoria na prática. Como negativos: a falta de recursos financeiros e a excessiva responsabilidade sobre os professores.

7) Os principais desafios mencionados para a execução dos trabalhos de campo, no Colégio Paulo Freire, foram: a excessiva responsabilização do docente pelos acontecimentos durante o trabalho de campo; a falta de integração entre os docentes de diferentes disciplinas para promoção de trabalhos interdisciplinares; a insuficiência de recursos financeiros; e o "mau" comportamento dos estudantes.

Apesar da descrição de alguns trabalhos de campo realizados por docentes ao longo dos anos, é notória a ausência de mais atividades deste tipo no Colégio Paulo Freire, principalmente ligados às aulas de Geografia. Entre as dificuldades que os professores destacaram para a realização de trabalhos de campo na escola, um dado foi lembrado por todos: a falta de recursos financeiros para o transporte. Esse fator, aliado à precarização crescente dos ambientes escolares e da carreira docente, em âmbito nacional e estadual, é uma das influências da lógica neoliberal no cotidiano educacional. Sem as possibilidades materiais e humanas de desenvolvimento de atividades como os trabalhos de campo, cresce

a impossibilidade de diálogo entre a teoria e a prática no ensino de Geografia, manifestadas de formas específicas em cada realidade. É um dos reflexos da precarização do ensino público que ocorre em diferentes escalas dentro do território brasileiro.

Em conjunto às informações obtidas com a diretoria e professores de Geografia do Colégio Paulo Freire, e também ao referencial teórico discutido na primeira parte do texto, acrescentam-se algumas medidas promovidas pelo governo do estado do Paraná que representam a influência e expansão das mesmas práticas neoliberais no campo educacional. Por exemplo:

1 – A crescente contratação de docentes por meio de Processos Seletivos Simplificados (PSS) em oposição aos Quadros Próprios do Magistério (QPM).

2 – A tentativa da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED) em reduzir a hora-atividade dos docentes. Atualmente, das 20 horas semanais (1.200 minutos), o professor executa 13 horas-aulas (650 minutos) e 7 horas-atividades (350 minutos), faltando 200 minutos para cumprir a carga horária semanal. Logo, a proposta da SEED é que seja aderida 12h30 em sala de aula (15 aulas de 50 minutos) e 7h30 de horas-atividades, extinguindo aqueles 200 minutos que faltavam. Entretanto, a implantação desta medida reflete o "desconhecimento" do governo do estado acerca da jornada de trabalho docente, ligado ao tempo gasto fora da sala de aula com a elaboração dos planos de aula, preparação de atividades, correções de provas e trabalhos, tempo de deslocamento com transporte e investimento em formação continuada.

A partir das questões explicitadas, observa-se que a escola e a educação não estão isentas do contexto político, econômico e social que permeiam o modo de vida atual, inclusive porque a escola e a educação constituem a sociedade e dela são frutos. Deste modo, é imprescindível que o professor indague qual é a orientação política/ideológica de suas ações em sala de aula. A ausência dessa reflexão culminará no pensamento de Freire e Shor (2003), de que os professores tradicionais tornarão a realidade obscura por meio de aulas expositivas e coordenação de discussões, enquanto o educador libertador iluminará a realidade com uso das mesmas atividades, mas utilizando-se de uma mediação pedagógica diferenciada.

Assim, frente aos diferentes e interligados temas discutidos até aqui, o presente artigo escolheu a prática do trabalho de campo enquanto possibilidade para alcançar duas finalidades. A primeira, é a iluminação do ser cidadão para o estudante. A segunda, é a ligação entre a Geografia Escolar e as possíveis contribuições metodológicas e de conteúdos pela Geografia Acadêmica. Uma prática com duas finalidades para serem alcançadas, entre tantas outras.

A metodologia do trabalho de campo

Considerando-se todos os obstáculos e desafios impostos pela conjuntura político-econômica global, com manifestações no contexto socioeducativo local de diversos países em situação de vulnerabilidade, surge a necessidade de se pensar e praticar diversas atividades pedagógicas, com mais frequência e possibilidades de aplicação no dia a dia. Atividades que podem contribuir como alternativas educacionais para diversas disciplinas e seus conteúdos – entre elas a Geografia. O grave estado de precarização da educação, exposto nos tópicos anteriores, pede o uso de diferentes metodologias, sendo o trabalho de campo uma delas.

Operar o trabalho de campo requer alguns cuidados iniciais. Do que adianta efetivá-lo de maneira errônea? De acordo com Tomita (1999), é essencial que o trabalho de campo incite a observação, análise, interpretação, sugestões e propostas; a participação ativa dos estudantes na observação da realidade que os envolve, por meio de uma visão crítica da totalidade; partir do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato; o estudo da realidade a partir de pontos mais próximos dos estudantes; orientação do professor por meio de observações, análises, comparações, perguntas e debates; antes, durante e após o campo. O trabalho de campo deve ser consequência do tema, turma, tempo e objetivos propostos; o professor deve desenvolver técnicas de condução, domínio do conteúdo e reforço da teoria por meio da prática; cabendo aos estudantes participar ativamente ao coletar dados, materiais, entrevistas, observações e anotações dos aspectos naturais, sociais, culturais e econômicos.

Além disso, para cumprir o trabalho de campo de forma significativa, Kaiser (2006) alega que este é um meio e não o objetivo final. Tomita (1999) certifica que o trabalho de campo é uma ferramenta indispensável para o ensino de Geografia, mas não suficiente por si só. Quer dizer, ele deve ser considerado enquanto meio, mas não como fim, pois deverá ter continuidade no retorno à sala de aula. Feitas as recomendações, Rocha-Leão (2006), salienta o valor do roteiro para o trabalho de campo, já que pode ressaltar os conteúdos e fenômenos socioespaciais em sua aparência concreta.

Ao pensar em como desenvolver esta atividade durante a experiência regente dos autores, foi fundamental pensar nas seguintes variáveis: viabilidade e custo de transporte, recorte de escala e preparação teórico-metodológica. Para evitar a não realização do trabalho de campo devido a problemas financeiros, e alcançar as almejadas aproximações entre conteúdos teóricos com a realidade presente, optou-se por realizar o recorte do

trabalho de campo no bairro aonde se localiza o colégio (Figura 2). Os entraves financeiros para o aluguel do transporte enquanto reflexo dos mecanismos do neoliberalismo, em que o Estado segue a lógica de constantes cortes de investimentos financeiros na educação, foi um motivo para que o campo fosse operacionalizado na escala local. Contudo, é indispensável ressaltar que os trabalhos de campo na escala local não podem ser adotados enquanto uma atitude conformista diante do modelo econômico de sucateamento da escola pública, mas sim como mais uma opção para este tipo de atividade.

Figura 2 - Trajeto do trabalho de campo realizado no Jardim Piza, em Londrina/PR.



Fonte: Google Maps (2016).

O trajeto percorrido, traçado em amarelo na Figura 2, encontra-se inserido em uma realidade socioeconômica que pôde ser verificada por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio Estadual Paulo Freire. O PPP permite a compreensão mais aprofundada do colégio, seus alunos e do bairro no qual está inserido (Jardim Piza). O Jardim Piza é um bairro localizado na Zona Sul de Londrina, e por meio do PPP identificou-se que: A) a maioria dos alunos mora na região de entorno da escola, em bairros de relativa distância do centro da cidade, portanto periféricos, com renda média e baixa. B) 46,2% dos pais e 39,6% das mães não completaram o Ensino Médio. C) 18,7% recebem benefícios do Programa Bolsa Família. D) 21% dos alunos matriculados também são trabalhadores (a maioria no período noturno). E) 49,8% dos alunos se declararam da cor branca, 8,4% da cor preta, 32% da cor parda e o restante entre cor amarela, indígenas, quilombola, entre outros. F) 59,1% possuem casa própria, com a maioria (31,6%) morando em 4 pessoas e

com a renda familiar distribuída entre elas. G) 89,3% dos alunos possuem computador com acesso a internet, 60% possuem TV e 93,1% possuem celular pessoal. A atividade que ocupa a maior parte do tempo livre dos alunos é a internet, seguida da TV, mas não para fins educativos, já que 52,4% deles afirmam estudar somente em épocas de avaliação.

O trajeto escolhido pôde ser realizado a pé e possibilitou ao estudante o exercício da observação da realidade dos principais pontos percorridos no bairro: Rua Veneza, Av. Dez de Dezembro, Av. Europa e Parque Municipal Arthur Thomas. Os estudantes puderam, por meio das orientações dadas e de suas próprias observações, refletir por outro ângulo acerca dos processos socioespaciais ocultos em algumas formas da paisagem que para eles é tão familiar; tendo como tema norteador o espaço urbano e geográfico.

Como Sposito (1988) nos ilustra, o rápido crescimento populacional das cidades causou transformações na sua estruturação interna. A procura por habitação tornou centro todo o núcleo urbano, criando ao redor deste a periferia. Na periferia surgiam bairros ricos e pobres, centros industriais e outros. O lucro comanda o controle do solo urbano, sendo as ruas e condições de habitação insuficientes para a demanda. Muitos destes problemas urbanos se tornaram herança até os dias de hoje, com um alto caráter de densidade, concentração e realização do capital.

Ao pensar como os estudantes podem refletir acerca da cidade e seus respectivos problemas, talvez um dos caminhos seja, primeiro, observar a paisagem à qual estão inseridos; suas formas, cores, movimentos/fluxos e cheiros. Mas é preciso ir além para decifrar as lógicas/intencionalidades que guiam o funcionamento da cidade. Nesse caso, Carlos (2008, p. 36) ressalta que, "Enquanto forma de manifestação do urbano, a paisagem urbana tende a revelar uma dimensão necessária da produção espacial, o que implica ir além da aparência [...]". Ou seja, também é preciso discutir o urbano enquanto processo.

Então, pressupõe-se que o espaço urbano pode ser pensado a partir de diferentes escalas, revelando seus diversos fenômenos/processos. Consequentemente, pensar o espaço urbano a partir do bairro, durante e para o trabalho de campo, implica em contribuir para facilitar aproximações entre os estudantes e os processos que resultam em alguns elementos das paisagens fixadas no espaço, para que posteriormente, esses processos e estruturas deixem de ser "sem significado" e mero "pano de fundo".

Fragmentado, articulado, reflexo e condicionante social, o espaço urbano é local simbólico, de lutas para diversas camadas sociais, onde vivem e se reproduzem (CORRÊA, 2003). O fragmentado que se mostra nos diferentes usos do solo urbano, nas áreas residenciais do interior do Jd. Piza, contrastam com as áreas comerciais/industriais da Av.

Dez de Dezembro e Av. Europa. Apesar da diferenciação, todos estes espaços encontram-se articulados pelo fluxo de pessoas, veículos e mercadorias, principalmente pelo tamanho das vias do bairro e pela presença da via expressa, extremamente ampla. Também pelo fluxo de decisões e investimentos, como a implantação de grandes comércios, como supermercados.

Apesar de não fazer parte do roteiro, áreas segregadas (reflexo e condicionante social) não se encontram longe desta parte da cidade, demonstrando como são isolados propositalmente os locais de reprodução de certas parcelas da população, que não possuem o mesmo direito a determinados espaços da cidade. Exemplos são os bairros União da Vitória e Jamile Dequech.

Corrêa (2003) nos mostra que os agentes socioespaciais reorganizam espacialmente a cidade a partir de seus interesses. Agentes que podem ser: proprietários dos meios de produção; proprietários fundiários; promotores/empreendedores imobiliários; o Estado; grupos sociais excluídos; bancos e instituições financeiras; e fundos/investimentos globais. Lembrando que, com exceção dos grupos sociais excluídos (que são o reflexo das falhas, desigualdades e exclusão provocados pelo modo de produção capitalista), todos esses agentes sociais representam os tentáculos de operacionalização do neoliberalismo.

Durante o trabalho de campo, pôde-se observar e perceber diretamente a ação de alguns destes agentes sociais produtores da cidade. Foi o caso da construtora Artenge, fundada em 1967 e atuante na construção civil na cidade de Londrina. É responsável pela construção de alguns edifícios próximos a Av. Dez de Dezembro, que sofrem com a especulação imobiliária pela constante valorização do local que está próximo de uma via essencial de acesso a diversos pontos da cidade.

No caso de promotores e empreendedores imobiliários, tem-se o caso da Sapia Imóveis, fundada em 1999 e responsável pela comercialização de diversos imóveis no entorno do colégio. Trata-se também de uma contradição evidente, em que existem muitos estabelecimentos vazios bem ao lado de parcelas da população em estado de segregação e extrema vulnerabilidade social. Um exemplo dos grupos sociais excluídos encontra-se nas ocupações presentes dentro do Parque Municipal Arthur Thomas, fundado em 1975, com área de 85,47 hectares e apresentando-se como unidade de conservação essencial para a qualidade de vida e infraestrutura urbana da cidade de Londrina (LONDRINA, 2014).

Ainda dentro desta discussão, Corrêa (2003) vai mostrar que o espaço urbano é local de ocorrência de diversos processos sociais, que darão origem às formas espaciais. As principais formas espaciais urbanas são: áreas (centro, subcentro, núcleos centrais e periferias), zonas (norte, sul, leste, oeste e pericentral), equipamentos, edificações, vazios, ruas, avenidas e mancha urbana.

Como exemplo de formas espaciais urbanas, primeiro localizou-se o bairro do colégio como pertencente à Zona Sul da cidade, com áreas residenciais (moradias dos mais diversos tipos) e certa concentração de atividades econômicas e industriais (edificações maiores, que procuram localizações mais evidentes). Também foi possível trabalhar com os estudantes a percepção em relação ao tamanho das vias, fluxo de veículos e pessoas, sons, cheiros, arborização urbana e acessibilidade no que se refere ao direito à cidade. Dessa forma percebeu-se que os padrões se modificam dentro do mesmo bairro, tanto em seu interior de caráter mais residencial, quanto nos seus limites comerciais de intensa movimentação.

Após o trabalho de campo, foi perguntado aos estudantes, por meio de questionários, dentre todas as atividades realizadas durante as aulas, qual eles mais haviam se interessado. O trabalho de campo obteve a primeira colocação, ficando em segundo lugar a aula expositiva dialogada com presença de imagens e vídeos. Apesar do tema de cidades e urbanização, dentro da Geografia, não ser novo para eles (de acordo com suas respostas), quase todos ressaltaram a importância de aprender sobre a temática urbana, justificando que é essencial compreender a realidade dos seus espaços cotidianos.

Após a realização do trabalho de campo com os estudantes do Colégio Paulo Freire, optou-se pela elaboração do vê epistemológico (Figura 3) na análise dos resultados pós-campo, expressos pelos estudantes. O vê epistemológico elaborado por Gowin (1981) é um instrumento de avaliação qualitativa para a análise do processo de aprendizagem do conhecimento, além de possibilitar a articulação entre a teoria e os procedimentos práticos. É uma estrutura de significados conectados por elementos básicos denominados eventos, objetos, conceitos e fatos. Possui o lado esquerdo, de domínio teórico-conceitual (conceitos, princípios, teorias); o lado direito, de domínio metodológico (manipulação dos dados e utilização de instrumentos); uma questão básica (que direciona o ponto principal da investigação) no centro; e o evento (o resultado da interação entre o lado esquerdo e o lado direito, isto é, o domínio do pensar e o domínio do fazer) na base.

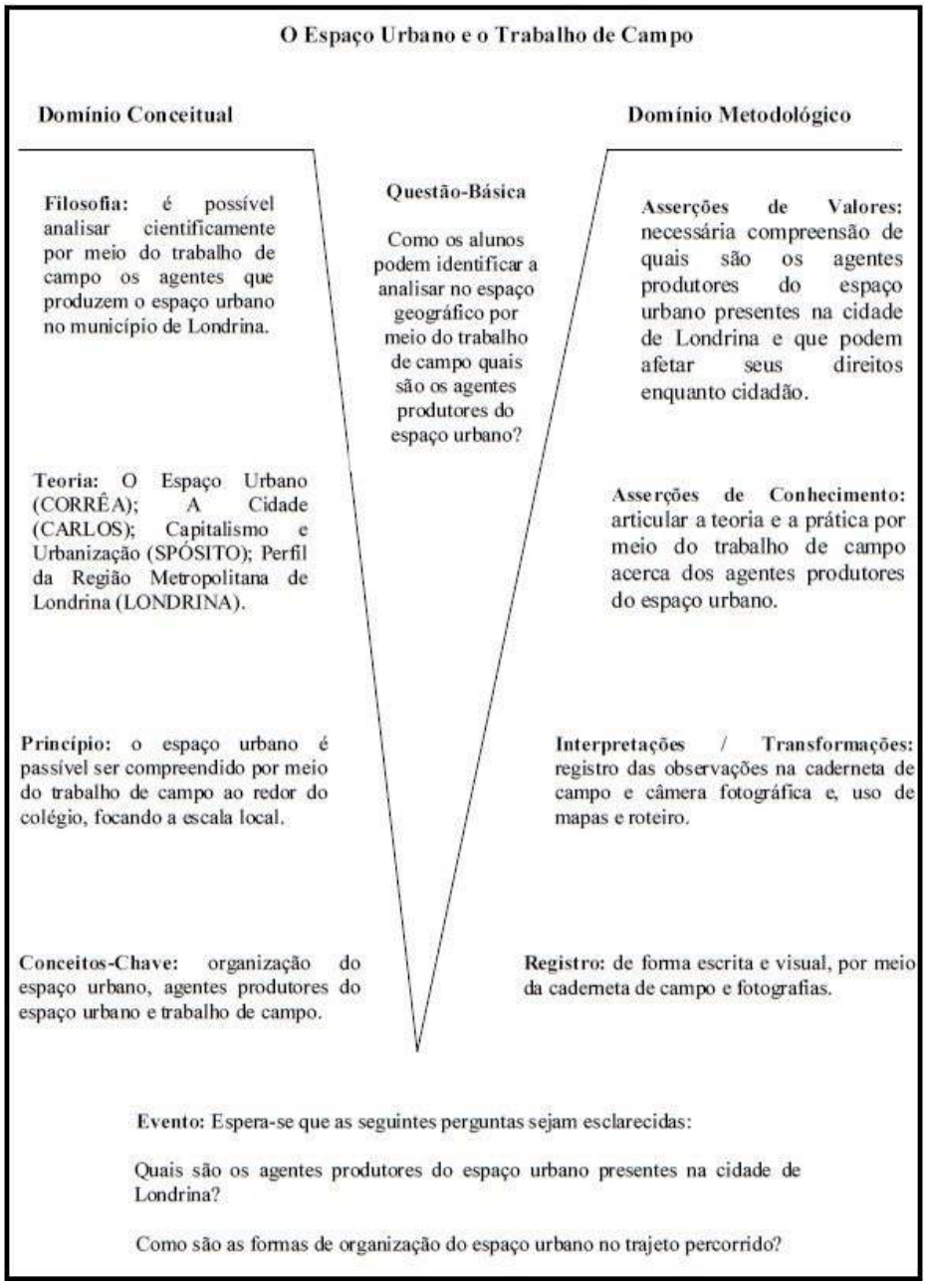
Em outras palavras, o vê epistemológico estabelece a interação entre a teoria e a prática, assim como o resultado desta comunicação. Para analisá-los, utilizou-se a tabela que compõe a Análise de Conteúdos (Tabela 1), empregada como método de análise de dados qualitativos (BARDIN, 1994). As respostas dos estudantes acerca da percepção do trabalho de campo, para além de seu caráter qualitativo, também foram transformadas em dados quantitativos, viabilizando sua ordenação, explicação e interpretação.

Conforme explica Fonseca (2015), a Análise de Conteúdos permite a compreensão da constituição de significados que os atores sociais expõem em seus pronunciamentos, o

que propicia ao pesquisador o entendimento das demonstrações que a pessoa reproduz em relação à realidade e a interpretação que faz dos significados a sua volta. Logo, este instrumento deve possibilitar ao receptor decodificar uma mensagem/texto referida. Para a boa operacionalização da análise de conteúdos deve-se selecionar assuntos, definir categorias analíticas e classificar as unidades de análise; assim como ter conhecimento da realidade estudada.

A Tabela 1 possibilita a identificação e interpretação das respostas de forma abrangente. É possível que o pesquisador identifique, a partir das respostas dos estudantes, as formas de produção do conhecimento por meio de conceitos, teorias e observações que forem expressas.

Figura 3 - Vê Epistemológico do Trabalho de Campo.



Org.: Elaboração própria, 2019.

Considerando o vê epistemológico do espaço urbano e trabalho de campo - dialogando entre o domínio conceitual e o domínio metodológico, a partir de uma questão básica e, almejando alcançar determinado evento – a Tabela 1 está estruturada em unidades de registro (as perguntas feitas aos estudantes acerca do processo pré-campo e pós-campo), exemplos de verbalização (dados referente às indagações lançadas nas unidades de registro) e frequência relativa (a proporção de cada dado nos exemplos de verbalização). As cinco

primeiras unidades de registros correspondem aos dados resultantes do processo pré-campo e as duas últimas referem-se aos dados do pós-campo.

A frequência relativa, dentro de um parâmetro de 100% das diferentes respostas dos estudantes nos exemplos de verbalização, permite que o pesquisador identifique a proporção de cada dado mencionado pelos discentes, e, consequentemente, analise quais obtiveram maior ou menor impacto qualitativo no processo de ensino e aprendizagem por meio do trabalho de campo enquanto método de interação entre a teoria e a prática. O número entre parênteses ao lado dos exemplos verbalizados representa a quantidade bruta de estudantes que optaram por aquele dado.

Tabela 1 - Análise dos Vês Epistemológicos.

Unidades de Registro	Exemplos de Verbalização	Frequência Relativa
1 - Você considera importante aprender sobre a dinâmica das cidades e urbanização?	Sim (21) Proporção de termos mencionados: - Conhecer a dinâmica do local onde estamos inseridos/ residimos (19) - Aprofundar o conhecimento acerca do tema (20) - Aprender acerca da diversidade do espaço urbano (8) - Por ser importante para o futuro (2) TOTAL	87,5 % 38,8 % 40,8 % 16,3 % 4,1 % 100,0 %
	Não (3)	12,5 %
	TOTAL	**100,0 %**
2 - O tema cidades e urbanização é novo para você?	Não (39)	69,7 %
	Sim (17)	30,3%
	TOTAL	**100,0 %**
3 - De quais atividades desenvolvidas durante as aulas/pré-campo você mais gostou?	Aulas expositivas dialogadas com auxílio de imagens (33)	28,9 %
	Leitura do mapa da região metropolitana de Londrina (11)	9,6 %
	Análise dos mapas da distribuição espacial das primeiras cidades do Brasil entre o século XVI e XIX (10)	8,8 %
	Interpretação dos gráficos e tabelas acerca da urbanização brasileira (6)	5,3 %
	Operacionalização prática do trabalho de campo – o campo em si - (54)	47,4 %
	TOTAL	**100,0%**
	Diálogo entre docente e discente (7)	50,0 %
	Explicações (2)	14,5 %
	Poucas atividades (1)	7,1 %

Unidades de Registro	Exemplos de Verbalização	Frequência Relativa
4 - Do que você não gostou nas aulas pré-campo?	Muitas imagens (1)	7,1 %
	Uso de gráficos (1)	7,1 %
	Copiar conteúdo da lousa (1)	7,1 %
	Vídeos (1)	7,1 %
	TOTAL	**100,0%**
5 - O que poderia ser melhor trabalhado nas aulas pré-campo?	Atividades ao ar livre (7)	21,2
	Aulas dinâmicas (4)	12,2 %
	Atividades em grupo (3)	9,1 %
	Exercícios de fixação (2)	6,2 %
	Utilização de mapas de outros países e cidades (2)	6,2 %
	Aulas mais participativas (1)	3,0 %
	Mais diálogos (1)	3,0 %
	Uso de imagens (1)	3,0 %
	Uso de filmes (1)	3,0 %
	Uso de desenhos (1)	3,0 %
	Uso do Laboratório de informática (1)	3,0 %
	Classes sociais e arborização (1)	3,0 %
	Fazer mais trabalhos de campo – para temas além do espaço urbano – (8)	24,2 %
	TOTAL	**100 %**
6 - Pontos Observados no Campo	Comércio/empresas/indústrias (23)	20,8 %
	Vias de circulação (11)	9,9 %
	Fluxos (11)	9,9 %
	Arborização (10)	9,0 %
	Parque Arthur Thomas (10)	9,0 %
	Diversidade espacial / uso do solo (9)	8,1 %
	Calçadas (8)	7,2 %
	Poluição (7)	6,3 %
	Lixo (6)	5,4 %
	Classes sociais (3)	2,7 %
	Articulações espaciais (3)	2,7 %
	Tamanho da cidade (2)	1,8 %

Unidades de Registro	Exemplos de Verbalização	Frequência Relativa
	Despertar outro olhar (2)	1,8 %
	Ausência de ciclovias (1)	0,9 %
	Diferença de temperatura (1)	0,9 %
	Praça (1)	0,9 %
	Região Metropolitana (1)	0,9 %
	Problemas urbanos (1)	0,9 %
	Desmetropolização (1)	0,9 %
	TOTAL	**100,0**
7 - Qual conteúdo você mais gostou dentro do tema acerca da urbanização brasileira?	Proposta do trabalho de campo (30)	58,7 %
	Aulas expositivas dialogadas com auxilio de imagens (6)	11,7 %
	Primeiras cidades (3)	5,9 %
	Industrialização e evolução das técnicas (2)	3,9 %
	Urbanização (2)	3,9 %
	Dos vídeos (2)	3,9 %
	Tamanho das cidades (1)	2,0
	Metrópoles (1)	2,0
	Gentrificação (1)	2,0
	Desmetropolização (1)	2,0
	Das tabelas (1)	2,0
	De tudo (1)	2,0
	TOTAL	**100,0 %**

Org.: Elaboração própria, 2019.

Analisando as frequências relativas acerca do processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes no processo pré-campo, na unidade de registro 1, acredita-se que por estarem inseridos e vivenciarem o meio urbano cotidianamente, os estudantes consideraram importante compreender sobre a dinâmica das cidades e urbanização. Principalmente por permitir conhecer a realidade do local onde residem e aprofundar o conhecimento teórico sobre o tema. Por outro lado, pouquíssimos estudantes lembraram que a temática também é importante para o futuro, isto é, para sua atuação mais ativa na sociedade enquanto cidadãos.

Logo, verifica-se uma lacuna que deve ser preenchida por diferentes caminhos didáticos/pedagógicos para ressaltar o papel do indivíduo e seu poder de influenciar e ser influenciado na atual sociedade. Alguns caminhos para preencher essa lacuna são apontados por Cavalcanti (2012), ao afirmar que quando a docência aborda a temática das cidades e o urbano, é necessário promover o confronto entre as diferentes imagens da cidade, sejam elas científicas ou cotidianas, em diferentes escalas. Isto pode contribuir para a formação de cidadãos críticos, participativos e com pensamento autônomo para analisar o espaço geográfico vivido cotidianamente em sua singularidade.

Na unidade de registo 2, boa parte dos estudantes declararam que a temática das cidades e urbanização não é nova para eles, uma vez que diversas problemáticas urbanas abordadas em sala já foram experienciadas pelos estudantes de forma direta ou por intermédio da mídia.

A unidade de registo 3 aponta alguns dados interessantes. Quando questionados acerca de quais atividades desenvolvidas durante as aulas pré-campo mais agradaram, a maioria optou pelas aulas expositivas dialogadas com auxílio de imagens. Ou seja, os estudantes conseguiram se conectar mais com as aulas que mesclavam a teoria por meio de palavras-chave na lousa, imagens da teoria no *datashow* e diálogos em forma de indagações que permitissem a reflexão e a fala. Este é um caminho didático interessante, já que evita cópias de textos extensos ou a realização de resumo de capítulos de livro didático sem grandes explicações do conteúdo abordado.

Além disso, verifica-se que os estudantes tiveram mais facilidade com o processo de leitura e análise dos mapas do que a interpretação de gráficos e tabelas. Os gráficos e tabelas são linguagens que necessitam ser melhor explorados por diferentes disciplinas do conhecimento, permitindo que o estudante domine a sua leitura.

Por último, a operacionalização prática do trabalho de campo – o campo em si – foi predominantemente apontado como a atividade que os estudantes mais gostaram, pois demonstraram ter conseguido relacionar os conteúdos teóricos com a realidade concreta do entorno do colégio.

Quando questionados acerca do que não gostaram nas aulas pré-campo, na unidade de registro 4, metade dos estudantes listaram o diálogo excessivo entre os docentes e os discentes. Isso expressa que ainda existe uma proporção significativa de estudantes que preferem, ou melhor, estão acostumados a não argumentarem nas aulas, assumindo apenas o papel passivo de receptáculo de conteúdo, cenário comum nas escolas permeadas pelas práticas de ensino tradicional. Contudo, essa realidade necessita urgentemente de

transformação, para instigar os estudantes ao diálogo entre si e com os professores, assumindo uma postura ativa no processo de ensino e de aprendizagem.

Enquanto alternativas aos pontos que não gostaram durante as aulas, a unidade de registro 5 contêm sugestões de atividades que poderiam/podem ser mais exploradas, como atividades ao ar livre, dinâmicas, atividades em grupo e, principalmente, mais trabalhos de campo. Porém, na via prática, inúmeras questões devem ser consideradas, como por exemplo o espaço físico da escola, a propagação sonora e os recursos disponíveis. Essas ações didáticas pedagógicas podem demandar pouco ou muito investimento de recursos materiais e financeiros, dependendo dos objetivos pedagógicos e o contexto socioeconômico do colégio.

A Tabela 1 deu luz às necessidades didático/pedagógicas emergenciais para o ensino de Geografia no Colégio Paulo Freire, que resumem-se da seguinte maneira: que os estudantes aprendam de que forma os conteúdos abordados por diferentes disciplinas podem contribuir para sua formação cidadã; que o docente utilize determinadas informações propagadas pela mídia e a tecnologia em si para relacionar com os conteúdos no cotidiano escolar; que o docente incentive no estudante o raciocínio e não a memorização por meio de cópia de textos ou resumos de capítulos; que o diálogo entre docente e discente seja constante, assim como a promoção de atividades ao ar livre, dinâmicas e trabalhos de campo.

O trabalho de campo foi a atividade mais notada pelos estudantes. Possivelmente isso demonstra a necessidade de os estudantes perceberem qual é a correlação entre o que aprendem na sala de aula e o mundo concreto, cotidiano, no qual habitam. Entretanto, políticas de precarização do ensino se manifestam enquanto entraves para a prática do trabalho de campo ao afetar negativamente a estrutura escolar e a disponibilidade de verbas.

Ressalta-se que, como parte do processo pós-campo, deu-se continuidade ao debate acerca dos conteúdos trabalhados previamente e durante o trabalho de campo. Questionamentos foram respondidos e os principais pontos visitados foram elencados, como um reforço aos elementos percebidos em essência e forma na realidade concreta. Além do questionário, foi realizada uma proposta de redação sobre a temática, apreendida tanto pela abordagem teórica quanto prática, visando a capacidade dos estudantes em relacionar os fenômenos urbanos estudados.

Considerando todos os elementos trabalhados com os discentes do Colégio Paulo Freire, pode-se almejar a mudança da estrutura das aulas mais tradicionais, do papel do professor e da função da escola, assim como um incentivo ao ganho de protagonismo e autonomia do estudante durante a realização de atividades pedagógicas. Nesse contexto,

percebe-se que o trabalho de campo influencia a qualidade e apreensão dos conteúdos de sala de aula, dando maior destaque na condução dos processos de ensino e de aprendizagem em si, do que pela quantidade de informações descritas e/ou reproduzidas.

O trabalho de campo é uma atividade de extrema complexidade, abrangendo o desenvolvimento das dimensões cognitiva, afetiva, emocional, social e de relação interpessoal, ultrapassando alguns limites materiais e aumentando as possibilidades de um ensino geográfico significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que a atividade de trabalho de campo pode servir como articuladora no ensino de todos os conteúdos em Geografia. Contribui e enriquece as práticas pedagógicas tradicionais ao priorizar o estudo do espaço organizado pela sociedade em sua dimensão cotidiana. A relação da teoria com a prática se destaca, pois, as dinâmicas socioespaciais dos conteúdos abstratos permeiam toda a realidade vivida pelo estudante, e a demonstração dessa relação facilita a aprendizagem. Dessa forma, o trabalho de campo tem potencial de transformação pedagógica e social para um contexto educacional em estado crescente de precarização.

A atividade de campo abre um leque imenso de possibilidades, desde a escolha do local, das metodologias a serem utilizadas, formas de coleta de informações, resultados tabulados, divulgação, até críticas sobre o estudo, com pleno espaço para mudanças e aperfeiçoamentos. A partir das experiências relatadas no Colégio Estadual Paulo Freire, percebeu-se a efetiva contribuição dessa ferramenta, principalmente ao ser trabalhada de forma crítica e ativa na relação professores-estudantes.

Diferentes dificuldades no dia a dia docente podem ser amenizadas com a realização dessas atividades em locais próximos ao ambiente escolar, com custos de transporte reduzidos ou mesmo ausentes. Como exemplo, este artigo buscou demonstrar uma maneira de abordagem do trabalho de campo para o ensino dos conteúdos de Geografia Urbana, prática esta não regularmente utilizada na escola frequentada pelos autores – seja por motivos de precarização do ensino e/ou formação docente. Em conjunto com atividades pedagógicas variadas e instigantes, pode-se alcançar um plano curricular mais equilibrado e de acordo com as necessidades dos estudantes frente aos desafios do mundo contemporâneo.

Ao elaborar o vê epistemológico, o destaque do trabalho de campo se evidenciou na perspectiva dos discentes, pela relevância obtida por essa atividade em comparação com

outras realizadas. Acredita-se que isto se deve pela busca dos conhecimentos cotidianos dos estudantes e sua relação com a abordagem científica. Essa união de saberes é algo imprescindível para a transformação social inerente a qualquer prática pedagógica que almeje ser emancipadora. Buscou-se não só a compreensão dos conteúdos de Geografia, mas o entendimento do papel individual e coletivo de cada estudante enquanto atuais e futuros agentes de (re)estruturações significativas na produção do espaço urbano.

Por fim, apesar de todas as potencialidades do trabalho de campo, em especial no ensino de Geografia, não se pode perder de vista a melhora da educação de uma forma mais abrangente; nas escalas política, econômica e social que abarquem toda a coletividade. Cair no individualismo de uma luta educacional rarefeita, contra as políticas público-privadas de desmonte neoliberal, pode tornar a realidade escolar ainda mais frágil e isolada.

Atividades como o trabalho de campo devem acrescentar novos elementos e possibilidades na busca de transformações socioespaciais. As transformações que objetivam o coletivo social devem ser buscadas tanto pelas práticas docentes individuais, quanto pelo comprometimento ideológico e político coletivo dos envolvidos nos processos educacionais, em todos os momentos e escalas possíveis.

Referências Bibliográficas

ALENTEJANO, P. R. R; ROCHA-LEÃO, O. M. Trabalho de Campo: uma ferramenta essencial para os geógrafos ou um instrumento banalizado? **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 84, 2006, p. 51-67.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 1 mai. 2018.

CARLOS, A. F. A. A paisagem urbana. In: CARLOS, A. F. A. **A cidade**. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 35-44.

CAVALCANTI, L. S. **A Geografia Escolar e a Cidade**. 3. ed. São Paulo: Papirus, 2012. 190 p.

CHAUÍ, M. S. Ideologia Neoliberal e Universidade. In: CHAUÍ, M. **Os sentidos da democracia**: políticas do dissenso hegemonia global. São Paulo: Vozes/NEDIC/FAPESP, 1999, p. 27-51.

CORRÊA, R. L. **O espaço urbano**. São Paulo: Ática, 2003.

FONSECA, R. L. **Avaliação da preparação de graduandos de Geografia para a inclusão de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais**. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2015. 183 p.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GOWIN, D. B. **Educating**. Ithaca, N. Y.: Cornell University Press. 1981.

HISSA, C. E. V.; OLIVEIRA, J. R. O Trabalho de Campo: reflexões sobre a tradição geográfica. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiás, v. 24, n. 1-2, 2004, p. 31-41.

KAISER, B. O geógrafo e a pesquisa de campo. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 84, 2006, p. 93-104.

LACOSTE, Y. A pesquisa e o Trabalho de Campo: um problema político para os pesquisadores, estudantes e cidadãos. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 84, 2006, p. 77-92.

LONDRINA, Prefeitura Municipal de. **Perfil da Região Metropolitana de Londrina**. 2014. Disponível em: <http://www.londrina.pr.gov.br/dados/images/stories/Storage/sec_planejamento/perfil/regiao_metropolitana/perfil_rml_2014.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2016.

MASCARO, A. L. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MENDES, M. S. S. Qualidade de ensino na escola pública: desafios e (im)possibilidades. **Psicologia:** Ensino e Formação, São Paulo, v.1, n.2, 2010, p. 61-71.

SAVIANI, D. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: HISTEDBR, 2002, p. 13-24.

SOUZA, M. A. de. Contextualizando os conteúdos na perspectiva global-local: uma proposta pedagógica para a disciplina de Geografia. **Revista Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 16, n. 2, 2012, p. 85-100.

SPOSITO, M. E. B. **Capitalismo e urbanização**. São Paulo: Contexto, 1988.

TOMITA, L. M. S. Trabalho de Campo como instrumento de ensino em Geografia. **Revista Geografia**, Londrina, v. 8, n. 1, 1999, p. 13-15.

Recebido em 12 de maio de 2019.

Aceito para publicação em 30 de dezembro de 2019.