

Universidade Federal de São Carlos

Camila Roethig

Percepções de professores iniciantes de Geografia sobre o trabalho de campo na escola – Um estudo de caso

Sorocaba, 2016

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – Sorocaba

Programa de Pós- Graduação em Educação – PPGEd

Camila Roethig

Percepções de professores iniciantes de Geografia sobre o trabalho de campo na escola – Um estudo de caso

Dissertação apresentada ao Programa de Pós – Graduação em Educação – PPGEd – UFSCar – Sorocaba, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação (Formação de Professores e Práticas Educativas), sob orientação do Professor Dr. Carlos Henrique Costa da Silva.

Sorocaba, 2016

Roethig, Camila

Percepções de professores iniciantes de Geografia sobre o trabalho de campo na escola – Um estudo de caso / Camila Roethig. -- 2016.
153 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Carlos Henrique Costa da Silva

Banca examinadora: Rafael Straforini, Fabrício do Nascimento

Bibliografia

1. Trabalho de campo. 2. Professores iniciantes. 3. Geografia. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Folha de aprovação

Camila Roethig

Percepções de professores iniciantes de Geografia sobre o trabalho de campo na escola – Um estudo de caso

Dissertação apresentada ao Programa de Pós – Graduação em Educação – PPGEd – UFSCar – Sorocaba, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, vinculado a linha Formação de Professores e Práticas Educativas, sob orientação do Professor Dr. Carlos Henrique Costa da Silva.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Rafael Straforini
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Prof. Dr. Fabrício do Nascimento
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar - Sorocaba

Prof. Dr. Carlos Henrique Costa da Silva (Orientador)
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar - Sorocaba

Sorocaba, 18 de março de 2016.

ROETHIG. C. Percepções de professores iniciantes de Geografia sobre o trabalho de campo na escola – Um estudo de caso. Sorocaba, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e Biológicas, Universidade Federal de São Carlos.

O tema desta dissertação de mestrado em educação é sobre o Trabalho de Campo na formação do licenciado em Geografia e na sua atuação docente. O seu objeto de estudo é a interpretação das falas dos professores iniciantes de Geografia, egressos da UFSCar (turmas: 2009, 2010), à luz da bibliografia que o trabalho traz e orientada pelos métodos da pesquisa qualitativa em educação (BOGDAN, BIKLEN). Nesta perspectiva de pesquisa, o estudo de caso é o melhor caminho para a condução deste trabalho, tendo como principal instrumento de produção de dados a entrevista (LÜDKE, ANDRÉ). Objetiva investigar de que maneira os professores de Geografia iniciantes interpretam o Trabalho de Campo na sua graduação e na atuação na educação básica. Para isso tem como objetivos específicos: identificar e localizar os egressos da licenciatura em Geografia da UFSCar – Sorocaba, atuantes na educação básica, especialmente os que realizaram atividades extra-sala de aula (ou a tentaram em algum momento do seu percurso profissional); entender de que modo o Trabalho de Campo contribuiu para a formação do egresso, professor iniciante de Geografia; e clarificar as contribuições das atividades de Trabalho de Campo da graduação para a prática do professor iniciante de Geografia. Alguns autores foram elencados para as discussões de fundamentação teórica e diálogo com as interpretações dos sujeitos de pesquisa, entre os quais: Fiori, Giroto, Pontushchka, Cavaco e Loureiro.

Palavras-chave: trabalho de campo; formação de professores; geografia; professor iniciante; licenciatura.

Lista de abreviaturas e siglas

ACIEPE – Atividades Curriculares de Integração, Ensino, Pesquisa e Extensão

AGB – Associação de Geógrafos Brasileiros

APED – Atividades Programadas de Estágio Docente

CNE - Conselho Nacional de Educação

EAD – Educação à distância

EM – Estudo do Meio

FLONA – Floresta Nacional

IES – Instituto de Ensino Superior

LDB / LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OFA – Ocupante de Função Atividade

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PMSP – Prefeitura Municipal de São Paulo

PPP – Projeto Político – Pedagógico

RA – Região Administrativa

REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SEE – SP – Secretaria de Estado de Educação de São Paulo

TC – Trabalho de Campo

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

USP – Universidade de São Paulo

Sumário

Introdução.....	8
Metodologia.....	10
Justificativa da escolha do tema de pesquisa.....	14
Capítulo 1: O Trabalho de Campo, a Geografia e o Ensino.....	15
1.1 Considerações sobre o Trabalho de Campo na perspectiva da Geografia.....	15
1.2 O ensino de Geografia e o Trabalho de Campo.....	23
1.3 Definições de “Trabalho de Campo” no ensino de Geografia e outros termos utilizados, na bibliografia explorada e suas vantagens pedagógicas.....	31
Capítulo 2: A formação do professor de Geografia e a atuação do professor iniciante.....	39
2.1 Um panorama sobre a formação do professor de Geografia.....	39
2.2 A entrada na carreira: o professor iniciante.....	54
Capítulo 3 - A interpretação dos dados produzidos pela pesquisa.....	67
3.1 Os docentes iniciantes participantes desta pesquisa.....	67
3.1.1 A busca e a seleção pelos sujeitos da pesquisa.....	67
3.1.2 Os perfis dos sujeitos da pesquisa.....	68
3.2 O trabalho de campo nos documentos do curso de Licenciatura em Geografia da UFSCar – Sorocaba – breves notas sobre o Projeto Político-Pedagógico Preliminar do Curso de Licenciatura em Geografia – 2008.....	74
3.3 O Trabalho de Campo através do olhar dos egressos do curso de Geografia da UFSCar-Sorocaba: na formação e na atuação profissional docente.....	79
3.3.1 - A Formação dos entrevistados.....	80
3.3.2 Atuação Docente.....	95
3.3.3 Relações entre a formação e a atuação profissional.....	120
Considerações Finais.....	135
Referências.....	143
Bibliografia consultada.....	148
Apêndices.....	150

Introdução

Esta dissertação de mestrado em educação discute o Trabalho de Campo na formação do licenciado em Geografia e na sua atuação docente. O seu objeto de estudo é a interpretação das falas dos professores iniciantes de Geografia, egressos da UFSCar (turmas: 2009 e 2010), à luz da bibliografia que o trabalho traz e orientada pelos métodos da pesquisa qualitativa em educação. O esforço em empreender tal pesquisa justifica-se pelo nosso interesse em discutir as angústias do professor iniciante.

O curso de licenciatura em Geografia da UFSCar foi concebido no âmbito das metas do REUNI, na expansão dos *campi* da UFSCar, sendo o de Sorocaba vinculado à questão da sustentabilidade, naquele momento. Além disso, na ocasião de sua implantação (2008-2009), objetivava atender à demanda da Região Administrativa (RA) de Sorocaba, por uma graduação de excelência e gratuita em licenciatura em Geografia, em meio às Instituições de Ensino Superior (IES) privadas predominantes na região (UFSCar, 2008, *passim*).

O curso nasceu com um viés interdisciplinar, apresentando uma proposta de superação das dicotomias da Geografia (física x humana) e da antiga formação do professor no esquema “4+1”, como um apêndice do bacharelado. Pelo Projeto Político Pedagógico do curso, vislumbra-se, de certa maneira, uma proposta ousada, contemporânea e necessária aos desafios da educação brasileira. Os primeiros formandos já atuam nas escolas, estão no início da carreira – são professores principiantes, conforme a nomenclatura de Huberman (1992). Configura-se, portanto, um oportuno momento que justifica a realização desta pesquisa, as seguintes condições: início da carreira dos egressos, consolidação do curso e discussão de uma prática cara à ciência geográfica: o Trabalho de Campo na formação do licenciado.¹

¹ Com base em um levantamento por descritores, no banco de periódicos da Capes, no mês de outubro de 2014, considerando os últimos 5 anos, contata-se que há poucas publicações cujo foco é o trabalho de campo na formação e atuação do professor iniciante de Geografia na educação básica. Os descritores, “estudo do meio licenciado”, “estudo do meio professor”, “trabalho de campo professor” e “trabalho de campo licenciado” não apresentaram resultados. Entretanto, poucos estudos que contemplaram algum dos descritores foram encontrados. Um trabalho para o professor iniciante em Geografia (BERNARDES; DINIZ, 2012), dois que abordam a construção da profissionalidade do docente de Geografia (LOPES, 2010; PIMENTEL, 2010). Um resultado para o descritor “estudo do meio” interessa sobremaneira a esta pesquisa, pois discute o papel do Estudo do Meio no ensino de Geografia Física (BUENO, 2009). Para “trabalho de campo” foram encontrados 32 trabalhos, porém nenhum vincula diretamente o trabalho de campo à atuação do professor iniciante; são discutidos como metodologia de pesquisa, ou as pesquisas aprofundam as suas bases teóricas da prática do

O problema da pesquisa foi formulado buscando dialogar com os autores da área em suas recentes publicações. Os debates atuais - e de outrora também (FIORI, 2013) - sobre a formação em Geografia versam sobre a questão dos modelos de formação bacharel e/ou licenciado². Ocorre que alguns cursos, no formato de licenciatura, formam o futuro professor sob a lógica do bacharel (GIROTTI, 2014). Já o curso ofertado pela UFSCar – Sorocaba, em consonância com os Pareceres CNE 009/2001 e CNE/CP 28/2001 (implementados em 2002 e 2006), propõe a superação da formação de professores sob a lógica “bacharelesca” ou da conhecida “4+1” (ingresso no bacharelado e a opção ou não pela licenciatura).

A relevância do trabalho de campo para a formação do bacharel e do licenciado em Geografia é consenso para esta comunidade científica. Entretanto, na prática da atuação profissional, para os docentes e para os bacharéis, o trabalho de campo possui objetivos, recortes e metodologias diferentes. Ademais, o início da carreira do professor é um momento de intenso aprendizado da docência, portanto fase especial da carreira e também de enfrentamento do cotidiano e trabalho escolar, o que pode culminar no chamado “choque de realidade” (HUBERMAN, 1992).

Aventam-se as seguintes perguntas problemáticas: os trabalhos de campo, na formação do licenciando, contemplam situações de prática de ensino? Quais as interpretações que os professores iniciantes atribuem à prática do trabalho de campo na escola e aquela realizada na sua graduação? A questão que norteia a pesquisa é basicamente: quais são as possíveis relações entre as vivências construídas durante os trabalhos de campo da formação e na atuação docente.

Os objetivos da pesquisa devem reportar ao problema. Assim, formularam-se os seguintes objetivos. Geral: Investigar de que maneira os professores de Geografia iniciantes interpretam o Trabalho de Campo na sua graduação e na atuação na educação básica. E os específicos: identificar e localizar os egressos da licenciatura em Geografia da UFSCar – Sorocaba, atuantes na educação básica, especialmente os que realizaram atividades extra-sala de aula (ou a tentaram em algum momento do seu percurso profissional); entender de que modo o Trabalho de Campo contribuiu para a formação do egresso, professor iniciante de

trabalho de campo. Diante desses resultados, assevera-se que esta pesquisa contribuirá para o campo de pesquisa em Ensino de Geografia, as suas práticas e a formação de seus professores.

² A título de exemplo, esta discussão foi o mote do IV Encontro Regional de Ensino de Geografia – Campinas, 2014.

Geografia; e clarificar as contribuições das atividades de Trabalho de Campo da graduação para a prática do professor iniciante de Geografia.

Os sujeitos da pesquisa são os egressos da Licenciatura em Geografia – UFSCar – Sorocaba (turmas 2009 e 2010), atuantes profissionalmente como professores de Geografia da educação básica (professor iniciante).

Metodologia

Acreditamos que a pesquisa qualitativa se apresenta como adequada à proposta deste estudo, uma vez que nessa não existe a pretensão de se realizar extrapolações para outros contextos e generalizações. Objetiva investigar algumas das facetas de uma instituição educativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Uma das várias características elencadas pelos autores citados, para as pesquisas qualitativas e que se identifica com este estudo, é aquela em que não se está buscando resultados imediatos, mas sim que o interesse é voltado aos processos. Ao buscar as falas dos egressos, mesmo já formados pela IES, é possível captar o que aconteceu e o que acontece, tanto no que percebem da sua graduação, como um recém-formado, quanto como um professor iniciante, regente de aulas de Geografia na educação básica.

Entre as etapas da investigação qualitativa está a da descrição, levantamento de dados primários, interpretação de dados secundários e reflexões (Ibid, 1994). Os dados produzidos neste estudo provêm de entrevistas e leituras de documentos; não serão produzidos dados estatísticos, pois estes, pensamos, podem não auxiliar diretamente na construção de respostas vinculadas ao que se propõe esta pesquisa. Consideramos que a interpretação, precedida de uma descrição, poderá atender aos propósitos desta dissertação.

Quando se propõe descrever e interpretar as falas dos sujeitos envolvidos em um processo formativo, em face da vasta literatura sobre Trabalho de Campo em Geografia, preocupa-se com os significados e sentidos que os respondentes atribuem ao que se interroga. “Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (BOGDAN, BIKLEN, 1994,p. 50). Não se aprofundará nos diferentes sentidos de um trabalho de campo para cada egresso do curso, o que é inexequível neste estudo, mas é uma perspectiva que se leve em conta em uma

abordagem qualitativa; o que se faz nesta pesquisa é um diálogo entre as interpretações dos egressos e a literatura geográfica.

Na perspectiva da pesquisa qualitativa, o Estudo de Caso é o caminho escolhido para a condução desta pesquisa. Uma instituição formadora foi elencada (UFSCar), bem como um curso (Licenciatura em Geografia) e alguns dos atores deste curso terão voz nesta pesquisa: os alunos egressos. Assim, o delineamento do estudo configura-se como um “funil”, combinando aspectos diferentes a se estudar, sempre implicando em recortes deliberados no contexto a ser pesquisado.

A escolha de um determinado foco, seja ele um local na escola, um grupo em particular, ou qualquer outro aspecto, é sempre um ato artificial, uma vez que implica a fragmentação do todo em que ele está integrado. O investigador qualitativo tentar ter em consideração a relação desta parte com o todo, mas, pela necessidade de controlar a investigação, delimita a matéria de estudo. Apesar de o investigador tentar escolher uma peça que constitua, por si só, uma unidade, esta separação conduz sempre a uma distorção (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 91).

O curso de licenciatura em Geografia da UFSCar está vinculado a um movimento nacional da expansão das licenciaturas nas IES públicas (FIORI, 2013). Entretanto, mesmo diante deste fato o seu caráter de especificidade, frente ao objeto e objetivos desta pesquisa, configurando-se um estudo de caso, coadunam-se.

Serpa (2006) sugere que o Trabalho de Campo é um dos caminhos utilizados para se superar a antiga dicotomia Geografia Física e Geografia Humana, ao se reconstruir o todo, advindos dos recortes de conceituação. Thomaz Jr. (2005) sinaliza que um dos desvios que envolvem a prática e as discussões sobre o Trabalho de Campo é a Geografia que se produz e a Geografia que se ensina, notadamente no Ensino Médio e Universitário. Ora, o Estudo de Caso, por visar o contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 2013), é o mais adequado para se “descobrir” algumas pistas sobre como a proposição do curso ressoou nos seus alunos, hoje egressos, professores iniciantes de Geografia atuantes na educação básica.

Além disso, o Estudo de Caso prevê a consulta de vários elementos do contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). Fora as entrevistas com os egressos, a leitura do PPP do curso de Geografia (UFSCar, 2008) foi realizada; bem como a participação em um Trabalho de Campo (Serra da Canastra/MG em Novembro de 2014), junto com uma das turmas; o acompanhamento em uma das disciplinas (Prática de Ensino em Geografia II) e conversas informais com os licenciandos. Mesmo que estes elementos e sujeitos não sejam o foco principal deste estudo, certamente contribuíram para a construção do seu objeto, bem como

para a compreensão do contexto, que sem esta vivência poderia comprometer o entendimento do funcionamento do curso e a interação entre parte de seus sujeitos³ (movimento de aproximação previsto na investigação qualitativa, elencado por Bogdan e Biklen (1994), mas que não foi realizado de modo intencional e sistemático, como é previsto).

Pretende-se com este estudo evidenciar diferentes pontos de vista sobre um mesmo ponto: um curso de formação, uma prática cara à Geografia e os laços entre a sua prática na escola e na universidade. Mais uma vez o Estudo de Caso permite que os conflitos emerjam, tendo como premissa subjacente que um contexto pode ser visto de diversas formas, onde nenhuma é mais válida, ou verdadeira, que a outra.

Quando o objeto ou situação estudados podem suscitar opiniões divergentes, o pesquisador vai procurar trazer para o estudo essa divergência de opiniões, revelando ainda o seu próprio ponto de vista sobre a questão. Desse modo é deixado aos usuários do estudo tirarem conclusões sobre esses aspectos contraditórios. (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 23)

A opção pelo Estudo de Caso justifica-se na busca pelo entendimento de como os professores iniciantes de Geografia (egressos da Licenciatura UFSCar – Sorocaba) interpretam o trabalho de campo. Por meio disto é possível conseguir pistas de como uma situação considerada única, em um dado contexto, se desenrolou e ainda acontece (a formação de professores e a inserção do trabalho de campo nesta formação), portanto, numa “instância singular” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

De acordo com os objetivos específicos desta pesquisa, os seus sujeitos são os egressos da UFSCar, professores iniciantes de Geografia na educação básica. Por meio destes sujeitos pretende-se dar voz ao professor da escola de educação básica - uma postura política por nós assumida - e, pela interpretação destes, analisar o Trabalho de Campo na licenciatura em Geografia UFSCar – Sorocaba. Os egressos sujeitos desta pesquisa foram selecionados por meio de um questionário. O principal critério para a escolha dos sujeitos, entre os egressos, foi a sua ocupação como professor da educação básica e se realizou ou realiza trabalhos de campo com suas turmas.

A entrevista, como instrumento, permitiu abordar os objetivos elencados por esta pesquisa e inicialmente tocados nos questionários. A entrevista foi eleita como instrumento pois tem uma qualidade de interação entre o entrevistador e entrevistado, sem posições

³ Embora, partilha-se do pressuposto que não é possível conhecer por completo a realidade, o que se consegue são apenas aproximações do real, maiores ou menores.

hierárquicas, admitindo-se, portanto, uma influência e reciprocidade entre entrevistador e respondente (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). E o que se quer saber neste estudo não possui registros escritos, procurando-se uma relação entre elementos e interpretação dos fatos ocorridos; apenas pela entrevista é viável esta captação (TOLLOI, MANZINI, 2013). A entrevista é a produção de dados, entretanto, como bem pontuam Brito Jr. e Feres Jr. (2011): “o que realmente foi falado constitui os dados, mas a análise deve ir além da aceitação do valor aparente, deve procurar por temas com conteúdo comum e pelas funções destes temas” (Op. Cit., p. 248)

Além disso, a entrevista permite correções de percurso, retomar assuntos não esclarecidos, distintos, portanto, de um questionário por escrito ou memoriais, um instrumento dinâmico (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). É adequada à pesquisa, já que se supõe uma possível emergência de diferentes opiniões e interpretações de um mesmo fato.

Conseguimos entrevistar cinco egressos, professores iniciantes de Geografia. Utilizamos entrevistas semiestruturadas, ou também chamada de entrevista por pauta (BRITO Jr.; FERES Jr., 2011), compostas de um roteiro, organizado lógico e psicologicamente, que possibilitou uma certa comparação entre as falas, bem como o cumprimento dos objetivos da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 2013; MANZINI, 2003).

Entretanto, reconhecemos que a entrevista tem limites e alguns parâmetros devem ser considerados. O pesquisador deve ter o cuidado de não tomar a fala como fato, como já elucidado, pois se lida com versões de fatos nas entrevistas (TOLLOI; MANZINI, 2013). A entrevista, por si só, única e exclusiva, não é fidedigna dos fatos, outros elementos precisam ser vistos, além da fala em si (BRITO Jr., FERES Jr., 2011). Cuidados estes previstos no Estudo de Caso. É preciso considerar os discursos além das falas: as entonações, hesitações, a ausência das falas, etc. A comunicação não-verbal faz parte da entrevista (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). Brito Jr. e Feres Jr. (2011) atentam para as questões da ética na condução da entrevista, antes mesmo destas serem iniciadas. É o caso do esclarecimento, que é maior que a informação, dos objetivos e finalidades da entrevista na pesquisa em questão, permitindo que o participante seja autônomo no processo, no sentido de permanecer ou se retirar da pesquisa. O entrevistador sempre deve ser claro para com seu respondente, procurando criar um ambiente receptivo e agradável para o percurso da entrevista.

Justificativa pela escolha do tema de pesquisa

A escolha pelo trabalho de campo como cerne da pesquisa tem uma forte razão pessoal, ligada a minha formação. Durante a minha graduação em Geografia na USP foi nos trabalhos de campo que eu sentia-me “geógrafa”. Na realização do Trabalho de Graduação Individual (TGI), em 2006/2007, o tema que escolhi foi o estudo da climatologia urbana com o trabalho de campo sendo a metodologia ideal de coleta de dados. Na especialização em Educação para o Pensar, pela PUC-SP (2012-2013) também optei em estudar o trabalho de campo em Geografia, mas pelo viés da educação em uma aproximação com o pensamento do professor Dermeval Saviani.

Ao passo que eu tinha liberdade para estudar o trabalho de campo na academia eu tive muitas dificuldades em colocá-lo em prática com meus alunos na escola pública. Considerando o cotidiano escolar entendo o trabalho de campo na escola como um riquíssimo procedimento de ensino (SCARPATO, 2004). Além disso, concordo que o trabalho de campo ajuda a imprimir identidade à Geografia na escola (PEREIRA, 1996). Diante de tantas dificuldades postas a realização até de aulas diferentes na escola (como aulas no pátio, por exemplo), quanto mais de trabalhos de campo – tendo em vista a sua riqueza pedagógica - a negação foi um importante propulsor que me motivou a estudar o trabalho de campo no universo escolar.

Efetivei-me na PMSP em 2008 e não faz muito tempo que deixei de ser o que os estudiosos chamam de “professora iniciante”. Ademais, eu enfrentei muitos dilemas do início da carreira e o “choque de realidade” não foi fácil de enfrentar. Assim eu tenho uma forte identificação com os sujeitos desta pesquisa, que passam pelo que enfrentei. E reconheço que realizar um trabalho de campo com alunos da educação básica – em início de carreira – é complexo, além de ser um ato de resistência, especialmente em contextos da educação pública estadual e municipais.

Assim o trabalho de campo sempre esteve presente – mesmo que ausente na minha prática – em minhas reflexões e preocupações com os alunos e com a educação básica, “até onde o nosso braço alcança” e por estas razões é o pilar desta pesquisa.

Capítulo 1

O Trabalho de Campo, a Geografia e o Ensino

1.1 Considerações sobre o Trabalho de Campo na perspectiva da Geografia

As pesquisas sobre métodos em Geografia (tanto na chamada “pesquisa fundamental”, quanto no ensino – em todos os níveis) necessitam de uma revisão e de uma discussão, mesmo que breves, sobre seus fundamentos e categorias. É preciso entender o que alguns geógrafos entendem por Trabalho de Campo e suas relações com a Geografia. Para isto, realizamos um breve debate sobre esta temática a partir de alguns autores.⁴

O termo “Trabalho de Campo” não é unânime entre os geógrafos e ou mesmo entre pesquisadores de outras áreas do saber científico e técnico. O trabalho “fora do gabinete”, fora da sala de aula, fora da sala do docente, fora dos limites departamentais da estrutura acadêmicas das Universidades, já recebeu várias denominações. Entre estas, destacam-se “excursão científica”, “expedições”, entre outros.

A princípio vamos entender que as atividades de pesquisa realizadas fora do âmbito departamental da universidade, do escritório, da sala de aula, do laboratório, etc. – conhecidos como “trabalho de gabinete” – como “Trabalhos de Campo”. Ao longo do texto as definições de Trabalho de Campo serão elucidadas.

Destacamos Kaiser (2006) e Lacoste (2006) como dois autores essenciais para começar estas considerações sobre o tema. Kaiser destaca a necessidade de se realizar um Trabalho de Campo em uma perspectiva “globalizante”, ou seja, a busca do complexo e global na realidade que se estuda. Este é o verdadeiro “[...] levantamento do terreno” e “[...] se deseja atingir o cerne da realidade para coletar elementos necessários à análise e a explicação, ele deverá penetrar nas forças e nas relações de produção, explorar os níveis ideológicos, políticos e culturais da dinâmica social.” (KAISER, 2006, p. 96). O autor aponta que o campo é um meio e não fim; o objetivo deve ser a análise da “situação social”. As finalidades do Trabalho de Campo devem ser amplas, articulando os resultados obtidos à análise global da sociedade sendo, portanto, um estudo dos processos, muito diferente de simples descrições.

⁴ A presente pesquisa não tem a pretensão de realizar um extenso aprofundamento epistêmico e ontológico do Trabalho de Campo na perspectiva da Geografia, que apresente um debate sobre este procedimento da Geografia dentro das principais escolas do pensamento geográfico.

Kaiser (Idem) afirma a importância de se ir a campo com hipóteses (problematizações), numa clara indicação da necessidade do preparo da atividade: “a hipótese de trabalho é um dos primeiros recursos a se usar no preparo de pesquisa de campo. A repercussão dessas hipóteses sobre a realidade modelará dialeticamente a análise” (IBID, p. 98). Como uma consequência da sua visão marxista do Trabalho de Campo, o autor destaca a questão dos problemas e conflitos no Campo, que envolvem a subjetividade e identificação na pesquisa com/dos sujeitos e a memória coletiva e individual; alerta para que esses fatos não se tornem o fim em si – o excêntrico – da pesquisa.

O autor aponta que o pesquisador é um devedor do seu interlocutor, ou seja, chama a responsabilidade política do pesquisador - e mostra que o Campo e a pesquisa são escolhas políticas: “O realizador do trabalho escolhe o seu campo” (KAISER, 2006, p. 100). Insiste, ainda, na articulação desta responsabilidade com uma pesquisa que articule o local e global. O geógrafo admite que praticar o Campo é uma atitude penosa, mas que promove o conhecimento da sociedade (através dos tempos), que pode contribuir para o avanço da teoria política e para as populações.

Lacoste (2006) também sinaliza o sentido do Trabalho de Campo para os geógrafos. Vai além porque sugere que os problemas relativos às pesquisas afetam a todos da sociedade, uma vez que parte do princípio que o pesquisador tem por obrigação comunicar os resultados de suas pesquisas às comunidades abordadas. O autor afirma que este saber, oriundo das pesquisas, confere poder às populações e ao cientista que pesquisou aqueles territórios. Acrescenta que os pesquisadores devem admitir que o saber é um instrumento de poder (para uma minoria) e que, diante disso, deve-se mudar a postura frente aos pesquisados e aos territórios. A relação entre os sujeitos da pesquisa vai além da simples gratidão. Em outras palavras, o pesquisador deve almejar mudanças na sociedade. Essa relação não deve ser baseada no abstrato, mas na admissão que do concreto é que se extrai o abstrato (sem o comprometimento do rigor científico e sem cair no empirismo puro, graças à articulação da formação teórica do pesquisador).

Lacoste (2006) cobra do geógrafo a sua responsabilidade frente às populações que pesquisa. Critica as abordagens de pesquisas de campo apenas descritivas, que velam os conflitos e problemas pelos quais as populações passam.

[...] É, no fundo, bastante normal que esta nova tomada de posição sobre o problema de responsabilidade do pesquisador provoque [...] uma certa perturbação. Se é bastante fácil quando se está na esquerda de admitir no nível do corpo social inteiro que todo saber é instrumento de poder para uma minoria dirigente e se é bom aspirar por uma mudança radical da sociedade para que isso mude, é mais delicado ao pesquisador questionar sua própria prática. (LACOSTE, 2006, p. 83)

O autor salienta que são os pesquisadores universitários que têm menos amarras para colocar problemas e propor soluções, uma vez que não estão vinculados a um contrato de trabalho ou a um partido político ou agenda governamental (IBID, p. 84).

Jean Tricart (1977), citando Lacoste e à luz da teoria sistêmica, situa a Geografia em um tríplice encontro das ciências do Homem, da Vida e da Matéria. A empiria (método analítico) poderia ser feito por simulação e/ou experimentações; estas últimas não sendo possíveis – nas ciências da Vida e do Homem – por questões éticas. O autor aponta um conflito entre a experimentação e simulação com a natureza. Segundo ele, é possível simular alguns fatos em laboratório, mas sinaliza que os modelos e experimentos são limitados, além da questão escalar dos fenômenos. Afirma, portanto, a necessidade da noção da dialética do campo – experimentação. Segundo o autor, a teoria sistêmica supera a dialética da natureza de Engels, mas atribui ao Trabalho de Campo uma concepção dialética. Diante de uma enorme quantidade de dados e informações, Tricart (1977) sinaliza a necessidade metodológica de escolha das fontes de informações que serão analisadas. Tal escolha implica em um conflito dialético entre a elaboração de esquemas lógicos (e correlações) e as lacunas no conhecimento de cada indivíduo. Daí a escolha pela abordagem sistêmica, para o Trabalho de Campo, que permite lidar com as oscilações e com o ir e devir ao campo, sem grandes prejuízos.

O autor aponta que é necessário melhorar a objetividade dos dados em que se baseiam as ideias. A atitude de questionamento dos sistemas de coletas de dados – especialmente o oficial – é necessária ao pesquisador. Recomenda a criticidade e a indiscrição, sob o formato do Trabalho de Campo, implicando em escolhas, questionamentos e observações pessoais. “Dar primazia aos fatos em vez de as ideias preconcebidas significa optar pela objetividade em relação ao idealismo e, portanto, denunciar-se como materialista” (TRICART, 1977, p. 108). O autor considera fundamental que se estude as representações (exemplo: cartografia) dos fenômenos pesquisados e, mais ainda, que ocorra um confronto dialético com estas em trabalhos de campo.

Oliveira (1985), geógrafo brasileiro, retoma as discussões realizadas por Kaiser (2006) e Lacoste (2006), ambos geógrafos franceses, que discutiram a realidade do Trabalho de Campo na Universidade europeia, especialmente a francesa. Oliveira (Idem) escreve que ambos desmistificaram a prática do Trabalho de Campo como algo neutro; pelo contrário, a prática é carregada de conteúdos políticos e do pressuposto da responsabilidade do pesquisador. Alerta que não basta o trabalho fora do gabinete, é preciso um aporte teórico que o subjaz, uma abordagem dialética.

É um texto que de certa forma dialoga com o que Tricart (1977) também propõe, embora este não seja citado. O brasileiro discute o critério de verdade, exposto por Mao Tsé Tung (1941 *apud* Kaiser, 2006)⁵, que Kaiser (Idem) trouxe ao debate em seu texto. Para Mao, a verdade está na prática social, que é diferente do empirismo, é a realidade empírica: “Ou seja, a prática é o ponto de vista primeiro e fundamental da teoria materialista dialética do conhecimento” (OLIVEIRA, 1985, p. V) Postura que o brasileiro concorda.

Suertegaray (2002), geógrafa brasileira, retoma os quatro geógrafos anteriormente referidos (KAISER, LACOSTE, TRICART e OLIVEIRA) e afirma que todos contribuíram para o sentido que o Trabalho de Campo deve ter na Geografia e para compromissar o pesquisador com as comunidades estudadas. É o fazer Geografia com responsabilidade, ciente da interferência do pesquisador no que é estudado, e vice-versa. A autora entende o Trabalho de Campo como um instrumento amplo da análise geográfica. “[...] permite o reconhecimento do objeto e que, fazendo parte do método de investigação, permite a inserção do pesquisador no movimento da sociedade como um todo” (SUERTEGARAY, 2002, p. 5). É o que ela chama de “campear” que, em um sentido amplo, é a procura, pesquisa, busca, investigação.

A autora aprofunda a questão do que é a pesquisa e elenca alguns pontos que considera elementares (e que refletem na prática do Trabalho de Campo, já que este é um instrumento de pesquisa): investigar seria, também, auto-conhecimento. “[...] é o reconhecimento de nós no mundo” (SUERTEGARAY, 2002, p. 2). Há a fusão entre objeto e sujeito, que se constroem mutuamente. A pesquisa supõe o reconhecimento para a intervenção (práxis) com o campo, sendo a continuidade do sujeito. (IBID, p. 3). A autora confirma a

⁵ TSE-Tung, Mao. Prefácio aos trabalhadores de campo na zona rural, março de 1941. (Oeuvres Choies Ed. De Pékin, tomo III). Publicado como anexo no artigo de KAISER, B. O Geógrafo e a Pesquisa de Campo. Original de 1977. Republicado em TRABALHO DE CAMPO – **Boletim Paulista de Geografia** n. 84. São Paulo: AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros. Irregular. 2006. ISSN 0006-6079.

necessidade da ida ao campo, mas sinaliza que o ritmo e a ética dessas idas serão lastreados pelo método escolhido pelo pesquisador.

Thomaz Jr. (2005) questiona quais os nexos (sentido) e categorias da Geografia que vêm sendo eleitos e que Geografia os geógrafos querem construir. Uma das possíveis chaves para responder estes questionamentos é o Trabalho de Campo. Este é definido como “[...] uma alternativa concreta que viabiliza teoricamente o proposto de ultrapassar a reflexão intra-sala de aula, como forma de executar, praticizar a leitura do real, sendo assim, um momento ímpar do exercício da práxis – teórica.” (IBID, p. 32). Defende que a paisagem é “[...] apenas e tão somente como primeiro elemento da leitura do real.” (IBID, p. 36). Ir além da aparência do fenômeno, em uma crítica ao que o autor chama de “camuflagem da reflexão teórica”. Aponta a necessidade de elaboração de um projeto pré-campo (crítica ao positivismo e pragmatismo), pois é neste momento que ocorre a definição teórico-metodológica do trabalho a ser realizado. O autor afirma que é preciso reflexão e precisão teórica e que no trato do Trabalho de Campo a prática deve ser teoricamente orientada. Thomaz Jr. escreve que é necessário ter o método como ponto de partida e a eleição do campo teórico e conceitual, na perspectiva da problematização do “acesso do real concreto” (IBID, p. 37). A escolha das categorias da Geografia – elenca: paisagem, território e espaço – deve ser considerada no movimento dialético, na base da relação entre a aparência e a essência do fenômeno.

Elias (1999), em artigo sobre o Trabalho de Campo, lançou breves notas à luz da obra de Milton Santos. Elucida as diferenças entre método e metodologia: o primeiro está relacionado à epistemologia e filosofia das Ciências, enquanto que o segundo é recurso técnico para captar a realidade, sendo resultado do método (ELIAS, 1999, p. 104).

[...] a metodologia é o resultado de um método ou hipótese de trabalho a um objeto previamente definido (mas cujos contornos podem mudar ao longo da pesquisa). O objetivo da pesquisa é, por sua vez, definido por sua realidade empírica e pelos dados de toda a natureza, em dado momento a disposição do pesquisador ou formulado por este. (SANTOS, 1989 *apud* ELIAS, 1999, p. 104)⁶.

Nesta perspectiva o Trabalho de Campo estaria vinculado à noção de metodologia. Aliado a bibliografia, a leitura da paisagem, a sua observação no estado atual e tentativa de desvendar como era no passado, o Trabalho de Campo deve virar um hábito dos geógrafos

⁶ SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**. Fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia. São Paulo: Hucitec, 1989.

(ANDRADE, 1997, *apud* ELIAS, 1999, p. 104)⁷. Como orientanda de Milton Santos, a autora mostra que o pensador insistia na necessidade do Geógrafo ir a campo para tomar “[...] contato direto com a realidade pesquisada, contribuindo para uma construção teórica mais consistente, uma vez que a compreensão da lógica de organização do território passa necessariamente, pelo conhecimento empírico dos processos emergentes” (ELIAS, 1999, p. 104). A validade do Trabalho de Campo estaria na articulação deste com sistemas globalizantes de interpretação da realidade (teoria). Os objetivos do campo pretendem ir além da forma para atingir a essência dos processos, compreendendo e desvendando a “empiricização do tempo no espaço” (ELIAS, 1999, p. 97 e 105).

Venturi (2005) discute a técnica e o conhecimento científico. É interessante salientar que o artigo em questão foi publicado como um dos capítulos do livro “Praticando Geografia – técnicas de campo e laboratório”, obra que o autor organizou. O geógrafo diferencia teoria/método de técnica. As primeiras estão vinculadas ao plano do pensar, enquanto que a segunda ao plano do fazer. Mas destaca que é um fazer com “razão”, que organiza as informações, que dão suporte ao raciocínio. A técnica, articulada a um método, seria a pesquisa científica: “[...] o trabalho científico produzirá conhecimento revestido de caráter empírico” (VENTURI, 2005, p. 14). O autor demonstra o papel que a técnica tem ao auxiliar os trabalhos científicos que envolvem atividades de Trabalho de Campo. Auxilia no seu planejamento, no tratamento dos dados e informações coletados na empiria e nas simulações do laboratório que, de acordo com o autor, possibilitam maior controle que no campo.

Venturi considera o Trabalho de Campo - junto com o laboratório como “[...] caminhos que conduzem a objetivos específicos de obtenção de dados” (IBID, p. 18). O Trabalho de Campo é entendido, portanto, como técnica não como método. Admite que com os avanços tecnológicos o pesquisador vá menos a campo, lidando com as representações da realidade, mas não sem riscos de tais trabalhos tornarem-se “exclusivamente de gabinete”. Alerta que um dos objetivos do campo é a conferência e confronto desses dados (os da representação) com o campo, e que certas informações da empiria são insubstituíveis.

Baitz (2006) tem o Trabalho de Campo em Geografia como um pressuposto para diferentes finalidades: transcrição (descrição), representação cartográfica e modificação (planejamento). A ida ao campo, atualmente, é precedida de técnicas e tecnologias, como já

⁷ ANDRADE, Manoel Correia de., 1997, p. 77. Sem a citação completa.

afirmou Venturi (2005). O autor propõe uma ida ao campo “implicada”, ou seja, que o pesquisador seja implicado: “[...] um aproximar-se e incluir-se na jornada da pesquisa” (BAITZ, 2006, p. 31). É uma crítica à separação sujeito-objeto nas ciências humanas, pois, segundo o autor, há uma imersão no objeto: “O que fazer quando o objeto bate a porta? Nossa casa, rua?” (IBID, p. 28). “Analisar os motivos mais íntimos de uma pesquisa implica deixar-se examinar, deslocar o campo de coerências do objeto e incluir-se nele.” (IBID, p. 31). Nesta perspectiva, o pesquisador está incluído no Trabalho de Campo, sendo um elemento a ser também analisado, como os demais. O pesquisador implicado assume que é sujeito ativo da pesquisa (que é viva), que ela não é neutra, que os estudos refletirão a sociedade a que ele pertence e possibilita descobrir as próprias falhas da/na pesquisa. É uma clara resposta ao pragmatismo e academicismo, que hierarquizam o conhecimento, convidando a todos a serem pesquisadores: “Nós, pesquisadores burgueses, somos prepotentes. Damos ao nosso pensamento uma potência que ele não tem: a de conduzir o mundo” (BAITZ, 2006, p. 37).

Os autores Alentejano e Rocha-Leão (2006) entendem o Trabalho de Campo como um momento integrador de alguns pontos e dilemas inerentes à ciência geográfica, mas não sem conflitos e contradições. Há uma dicotomia entre Geografia Física e Humana, embora muitos geógrafos tenham empenhado esforços nessa superação. O Trabalho de Campo seria um momento integrador, o fazer Geografia; entretanto, como existem dificuldades de articulações entre os campos da Geografia: “[...] o olhar do pesquisador é impregnado de dicotomias.” (ALENTEJANO e ROCHA-LEÃO, 2006, p. 56). “Embora o caminho para a integração não seja ainda evidente e as limitações metodológicas sejam dominantes, cabe aos geógrafos, com formação física ou humana, discutir as potencialidades desse encontro.” (IBID, p. 66).

O Trabalho de Campo tem como pressuposto a empiria, mas deve ir além dela, deve-se articulá-lo à teoria, pois sem esta o campo é inútil, banal e incapaz de desvelar a essência. Assim, como é um processo de produção de conhecimento, o Trabalho de Campo necessita da teoria, do enlaçamento teoria e prática e da superação do empirismo (ALENTEJANO e ROCHA-LEÃO, 2006).

Serpa (2006) afirma que o Trabalho de Campo é uma abordagem teórica – metodológica, que não se deve cindir a teoria e a metodologia. Pelo contrário, deve ocorrer uma articulação entre os conceitos, teorias e procedimentos metodológicos na/da Geografia (IBID). O autor propõe que o Trabalho de Campo pode proporcionar diferentes formas de

recortes, análises e conceitos do espaço, de acordo com os objetivos propostos pela pesquisa (IBID, 2006). Aposta, também, que reside no Trabalho no Campo, a possibilidade de superação das dicotomias e ambiguidades da ciência geográfica, pois não prioriza nem a geografia ‘humana’ e nem a ‘física’ (IBID). Serpa diz que a operacionalização desta difícil tarefa de superação estaria na centralidade do conceito de espaço (Milton Santos: totalidade e particularidade), que é mutável, dinâmico, através da leitura da paisagem, pela dialética unida à fenomenologia. O autor admite uma série de limitações nesta proposição.

Garcia, Barcelos e Costa (2010) afirmam que é quase uma unanimidade entre os geógrafos brasileiros que o Trabalho de Campo seja abordado como um instrumento que une, enlaça e articula teoria e prática. “O trabalho de campo surge para inter-relacionar as teorias de uma pesquisa com o espaço real, faz uso da metodologia do empirismo para obtenção dos resultados, uma contribuição da escola tradicional, que ao longo do tempo foi se aprimorando” (GARCIA, BARCELOS e COSTA, 2010, p. 2). Concordam que no Trabalho de Campo não se deve prescindir da teoria, pois a atividade torna-se vazia de conteúdo e incapaz de descobrir os fenômenos geográficos. Parte-se da empiria – observação da paisagem – para desvelar a essência do espaço e dos fenômenos.

Por fim, Santos (2012) define a ida ao Campo como fonte de informações para o pesquisador, mas é também o local de conflito entre o real (que é o mundo exterior) e a representação (interior, ideias). Afirma que o Trabalho de Campo é momento de contato com os objetos do real, é prática para extrair as informações da realidade e local para teste de teorias. O Trabalho não é apenas uma simples visita, é um fio condutor do contato do real com representação, integradora, de conteúdos, processual, possibilita o rompimento com autoritarismo, mas também é uma atividade imprevisível. O Trabalho de Campo é materialista e dialético.

Considerando o debate apresentado, vale destacar a importância e a relevância do Trabalho de Campo no desenvolvimento do Pensamento Geográfico. Tomando como fonte o texto de Moraes (1983), de modo geral, os trabalhos clássicos em Geografia tinham no Trabalho de Campo, sua maior e praticamente única fonte de dados, baseado na aparência dos fenômenos e nos aspectos visíveis, realizados pela pesquisa empírica, relatos de viagens e levantamentos descritivos.

Na Geografia Quantitativa com seus métodos neopositivistas, o Trabalho de Campo assume um papel secundário na produção do saber geográfico, uma vez que o uso dos modelos matemáticos, estatísticos e prospectivos é dominante. “Do trato direto com o trabalho de campo, ao estudo filtrado pela parafernália da cibernética. [...] Da descrição, apoiada na observação de campo, para as correlações matemáticas expressas em índices.” (MORAES, 1983, p. 102). De acordo com o autor, o espaço geográfico torna-se abstrato e os métodos de seu desvendamento baseados no “empirismo abstrato”.

Por fim, a Geografia Crítica, que fez frente ao empirismo da Geografia Tradicional e ao pragmatismo da Geografia Quantitativa, para além dos apontamentos acadêmicos, salientou a questão classista desses fazeres geográficos. Para os críticos teoria e prática não devem ser separadas, devendo ser trabalhadas de modo unificado visando não apenas a elucidação do mundo, mas principalmente a sua transformação: é a “práxis revolucionária” (MORAES, 1983, p. 117).

Com esta breve explanação sobre o Trabalho de Campo e a Geografia fica evidente a importância e relevância desta prática metodológica no desenvolvimento da pesquisa em geografia e da prática geográfica. Notamos que existe convergência em alguns significados e entendimentos. Entretanto, percebemos algumas discordâncias, revelando a “polissemia” do termo “Trabalho de Campo”.

1.2 O ensino de Geografia e o Trabalho de Campo

A transposição do Trabalho de Campo para o ensino de Geografia ocorreu de forma intrínseca às discussões de suas definições, problemas e potencialidades como instrumento de pesquisa para a ciência geográfica. Afinal, era e é preciso formar os futuros geógrafos e professores de geografia.

Os textos clássicos de Lacoste, Kaiser e Tricart, elencados por esta pesquisa, ao mesmo tempo em que demonstram a preocupação com o uso do Trabalho de Campo pelos pesquisadores, também abordam a formação dos estudantes de Geografia. Os três autores foram docentes, orientadores e pesquisadores em universidades francesas.

Bernard Kaiser (2006) escreve que o pesquisador é ao mesmo tempo professor, pois não é possível separar o cidadão do Homem. Afirma que os geógrafos não são os únicos que estudam o terreno e que os “[...] levantamentos sociais são os mais relevantes” (IBID, p. 93).

“Qualquer um que deseje conhecer um fenômeno só poderá ter sucesso se entrar em contato com ele, ou seja, vivê-lo (praticá-lo) dentro do próprio meio deste fenômeno” (IBID, p. 94). O autor afirma que ir a campo com hipótese de trabalho (problematizações), realizar observações para desvendar o que se vê, é bem distinto daquele que vai ao campo como se fosse ao zoológico (KAISER, 2006).

Lacoste (2006) fez uma dura crítica aos chamados “Trabalhos de Campo” realizados nas universidades onde os alunos são apenas ouvintes do professor e expectadores das paradas, ao longo de um roteiro. E mostra que esses alunos, ao vivenciarem estes Campos, não passaram da iniciação à pesquisa e da reprodução de saberes já existentes. O Trabalho de Campo, preparado como tal, não contribui para que os alunos se tornem pesquisadores, desde a graduação. Propõe as “expedições”, trabalhos coletivos que tem como pressuposto “[...] uma pesquisa prática, politicamente útil para todos os futuros cidadãos” (IBID, p. 87). Este pilar muda o Campo apenas empirista e o articula à formação teórica, com legítima iniciação à pesquisa. As expedições podem ser feitas próximas à universidade, caminhando, em atividades coletivas e com a preocupação em devolver os resultados às comunidades que foram objeto da pesquisa (LACOSTE, 2006). Lacoste pondera que o Trabalho de Campo e expedições são indispensáveis à formação do geógrafo, mas não suficientes, já que se deve articular os fenômenos estudados com diferentes escalas. (LACOSTE, 2006)

Tricart (1977) preocupa-se com o papel do campo na didática da Geografia. A pesquisa está em constante movimento: formulação de conceito “*versus*” análise de dados; representações mentais “*versus*” fatos já conhecidos. Aponta que a dialética – como método – no Trabalho de Campo, permite a oscilação dialética entre os exercícios práticos e a sala de aula; na apresentação do objeto a ser estudado – e suas facetas – e a admissão dos pontos de vista parciais e incompletos; a correlação e tratamento dos dados, confronto entre os fatos e teorias, e o trabalho interdisciplinar.

O objeto da pedagogia é ajudar os outros (não só os jovens) a utilizar essa dialética, a passar da análise dos dados à formulação de conceitos e às teorias explicativas, além de controlar e ajustar estas teorias ao melhor conhecimento dos fatos. É falso opor uma Geografia ‘teórica’ a outra, que seria a ciência do ‘concreto’. Teoria e observação são indissociáveis numa abordagem dialética. Análise e síntese são os dois termos de uma oposição dialética, ambos indissociáveis. Dissociá-los, ou piar ainda, opô-los, é condenar-se a derrota: eis a ideia central a ser assimilada. A abordagem sistêmica nos mostra a ausência de limites no tempo e no espaço. (TRICART, 1977, p. 108)

As atividades fora das salas de aula não são exclusivas das práticas e preocupações dos docentes do século XX e início do XXI, muito menos dos da Geografia. Na Grã-Bretanha, entre os séculos XVI – XVIII, os jovens de família muito rica, acompanhados pelos seus tutores e guias locais, realizavam viagens com objetivos educacionais, pelo continente Europeu. Eram os chamados *Grand Tour*. No início do século XX, as atividades de campo eram realizadas com a finalidade para a formação de valores sociais nos jovens (sobretudo dos EUA, França, Alemanha e Reino Unido). (FERNANDES, 2007)

No que tange à ciência geográfica, antes de sua institucionalização, as “expedições exploratórias” ou “explorações científicas” eram realizadas com o objetivo de descrição de terras “descobertas” e realizar inventários. Esta abordagem era apoiada pelas potências ultramarinas, que viam o que era descoberto como recurso para exploração, anexação e submissão de sua população nativa. (DOURADO, 2013)

Alentejano e Rocha-Leão (2006) não negam este viés, mas veem, dialeticamente, que a Geografia como ciência deve muito a estes inventários, que tinham a finalidade de subsidiar a exploração de outros povos. Ela também deve aos relatórios de campo dos viajantes naturalistas. Essa herança imprimiu uma forte marca empirista aos métodos da Geografia, como ciência nascente, definindo como critério de verdade a descrição da realidade.

No ensino de Geografia, nas escolas brasileiras, sabe-se que o Trabalho de Campo popularizou-se nestas instituições com outra nomeação: Estudo do Meio. Antes de prosseguir a discussão é preciso um esclarecimento. O Estudo do Meio não é apenas mais um tipo de Trabalho de Campo. Como explanado em detalhes mais adiante, um Trabalho de Campo é parte do Estudo do Meio, que por sua vez é um procedimento de ensino e pesquisa. Como metodologia de ensino tem como requisitos um tema gerador e a interdisciplinaridade, conferindo-lhe um poder de atuação política na comunidade envolvida.

As escolas anarquistas, na cidade de São Paulo, no início do século XX, o adotaram pioneiramente na escola formal. Os anarquistas fundaram as escolas com base nos princípios da livre independência do Estado e com objetivos de observar, discutir, formar o espírito crítico visando à transformação da realidade observada. Seguiam a pedagogia Ferrer (SÃO PAULO – SME, 1992; PONTUSHCKA, 2004 e 2006; BITTENCOURT, 2008).

O Estudo do Meio foi “resgatado” pelos escolanovistas, dos anarquistas, com objetivos distintos (PONTUSCHKA, 2004). O Estudo do Meio é geralmente vinculado exclusivamente a Escola Nova, Escolas Experimentais, Colégios Vocacionais e Escola de Aplicação da USP, no século XX (1920 a 1960), no estado de São Paulo (SÃO PAULO – SME, 1992). O movimento da Escola Nova baseou-se nos métodos Freinet, cujo Estudo do Meio foi considerado um dos pilares do seu método. Freinet propunha o estudo da realidade próxima do aluno. (BITTENCOURT, 2008)

Neste movimento, no ensino de Geografia, é preciso destacar o papel de Delgado de Carvalho, que lecionou no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, cujo currículo tornou-se referência para as demais escolas brasileiras. Carvalho concordava com Freinet, pois afirmava que o ensino precisava ser focado nos assuntos nacionais; os de outros lugares do mundo seriam apenas ilustrativos e comparativos. “Carvalho propôs que o meio em que vive o aluno se tornasse, em qualquer tema abordado nas aulas de Geografia, o assunto principal de estudo” (ROCHA, 2000, p. 92). O docente, em consonância com o movimento ao qual se filiava, propunha atividades de ensino de cunho prático.

Na década de 1960 os Estudos do Meio são popularizados por meio dos Colégios Vocacionais, que tinham como base, além da pedagogia Freinet, a Cousinet. A Escola de Aplicação da USP realizava estudos do meio no entorno da escola (PONTUSCHKA, 2006). Com o golpe militar no Brasil há o recrudescimento dos Estudos do Meio nas escolas (SÃO PAULO – SME, 1992; FERNANDES, 2007). Segundo estas informações, o Estudo do Meio, proposto pelo movimento escolanovista, foi duramente combatido pela ditadura, pois o núcleo articulador daquela atividade eram as disciplinas de Geografia e História (mas não sem conflitos e dilemas nas escolas). Sob a égide do novo regime, a atividade passou a ser vista como técnica de ensino e apenas digna de ilustrar algum conteúdo dado.

Fernandes (2007) cita que no Reino Unido, com forte tradição nas atividades de campo, houve uma redução das atividades extrasala de aula, causada por falta de apoio institucional. Ao passo que, no campo do fazer científico da Geografia no Brasil, a Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB) difundiu, até os anos de 1970, os trabalhos de campo, como ferramenta de trabalho dos geógrafos e, de acordo, com Alentejano e Rocha-Leão (2006), com um forte caráter empirista. Após este período o Trabalho de Campo foi retirado da agenda da AGB, pois a Geografia Teórica-Quantitativa acreditava que os

modelos e representações dariam conta da realidade. E graças também à insurgência da Geografia Crítica, que negava a validade do Trabalho de Campo, pois se volta exclusivamente a Teoria (ALENTEJANO e ROCHA-LEÃO, 2006). Essas alterações no campo científico repercutem na escola: as atividades fora da sala de aula entram em um período de “desprestígio” e “ostracismo”.

Após o fim da ditadura militar, o Estudo do Meio retorna à pauta do ensino de Geografia, mas com um viés interdisciplinar, com o propósito de desvelar a aparência e atingir a essência (PONTUSHCKA, 2006). Nos anos de 1990, Fernandes (2007) afirma que o número de atividades extrasala de aula reduziu-se ainda mais (no ensino de Ciências), fato atribuído ao ingresso de professores na carreira docente com percepção que não valorava a ecologia como um pilar do ensino, à falta de tempo, aos custos altos e conflitos na logística de coordenação da atividade com o currículo escolar. Segundo esse autor, o fenômeno de redução de aulas de campo aconteceu em outros locais do mundo, por questões de segurança dos alunos e da responsabilidade legal dos docentes sobre seus alunos. Fernandes afirma, ainda, que foi no início da década de 1980, que surge no Brasil o chamado Turismo Educacional. São empresas contratadas pelas escolas e que organizam as atividades de campo e toda a sua logística, tarefa antes feita pelo professor e funcionários da escola: roteiro, agendamentos, transporte, hospedagem e monitoria. Segundo uma leitura crítica, não concordamos integralmente com o autor, uma vez que é sabido que as condições para realização de trabalhos de campo e atividades pedagógicas fora da escola não dependem exclusivamente dos docentes. Estes, junto com seus alunos, são igualmente afetados pela lógica da precarização do ensino (principalmente em escolas públicas).

Pontuschka (2004), por sua vez, afirma que no mesmo período (décadas de 1980-1990), as escolas particulares e públicas do estado de São Paulo lançam mão do Estudo do Meio sem a devida reflexão, com a saída tornando-se, muitas vezes, mero entretenimento. A autora avalia o surgimento destas empresas organizadoras de todo o processo de Estudo do Meio, muitas vezes propunham atividades e inclusive formavam professores para as monitorias em campos; tinham objetivos completamente desvinculados das escolas públicas, desconsiderando suas particularidades e mirando apenas os lucros (por parte da administração daquelas empresas). No mesmo trabalho, Pontuschka afirma que o Trabalho de Campo passou a ser visto com uma prática social; as discussões acadêmicas com este viés surgem nas décadas de 1950/1960 e repercutem até os dias de hoje.

Nos anos de 1990, o Estudo do Meio ganha um caráter interdisciplinar, numa retomada das práticas escolanovistas, mas resguardando as especificidades das disciplinas escolares, por meio dos projetos escolares (PONTUSHCKA, 2004). A autora destaca o documento elaborado pela gestão Erundina⁸, que versa sobre o Estudo do Meio no ensino noturno. Os princípios que regem a concepção de educação dessa gestão estão baseados na “educação democrática e libertadora”. Parte do entendimento que o conhecimento é construído na interação entre o ir e devir do sujeito e objeto; crê que a realidade observada (no caso do Estudo do Meio), deve ser sempre historicizada e o conhecimento contextualizado no espaço e no tempo (SÃO PAULO – SME, 1992). Cabe ressaltar que o pensador Paulo Freire foi secretário de educação da gestão citada.

O documento da PMSP (1992) afirma que o Estudo do Meio permite um contato com a realidade como um todo, o que combate a fragmentação dos saberes e conhecimentos. Baitz (2006), citando Paulo Freire, sinaliza a necessidade de dissolução das fronteiras entre o sujeito-objeto, o professor, os alunos e o conhecimento; todos estariam em mútua relação. A PMSP, naquele momento, entendia o Estudo do Meio como método interdisciplinar, com o claro objetivo político de construir coletivos de professores, em cada unidade escolar. “Proposta de ensino conjugada à pesquisa, onde pesquisa, ensino e produção do conhecimento desenvolvem-se conjuntamente.” [...] “Estudo do meio como método realiza um movimento de leitura de um espaço humano, que se dá em múltiplas ações combinadas e complexas.” No documento é citada a intenção de formar uma criança e jovem “cidadão” que seriam educados na democracia. O Estudo do Meio contribuiria com isto, pois, ao conhecerem o local, as crianças e jovens conseguem estabelecer relações com o país e o mundo. A meta exposta pelo documento, no que diz respeito à escola e o trabalho docente, aponta o Estudo do Meio como colaborador no sentido de que os trabalhos sejam realmente coletivos, com professores “pesquisadores”, possibilitando cada unidade escolar criar o seu próprio currículo, com um eixo organizador. “Escolher os meios para estudar é optar pelo currículo que se quer desenvolver” (SÃO PAULO – SME, 1992, p. 9).

Pontushcka (2004), aposta que em um Estudo do Meio as entrevistas e registros são fundamentais, uma vez que os conflitos nem sempre estão empiricizados no espaço. Afirma que encarado com um método, proporciona aproximações com os feitos da ciência geográfica que, atualmente (e em partes), explica o espaço geográfico como resultado das relações

⁸ SÃO PAULO – SME, 1992. Gestão PMSP – 1989-92.

sociais. Nesta esteira, o Estudo do Meio e o Trabalho de Campo podem ser entendidos à luz de outros princípios, como é o caso da alfabetização científica.

A alfabetização científica se desenvolveu nas ciências naturais, mas ela vem sendo transportada para a Geografia (OZORIO, 2010). São esperadas de um aluno, alfabetizado cientificamente, algumas habilidades: formulações de hipóteses, dedução, descrição, comparação e relações de causa e efeito (IBID). Como o Trabalho de Campo fez parte da ciência geográfica, a transposição da concepção de alfabetização científica para a Geografia, por meio do Trabalho de Campo, ocorre facilmente. “[...] Por ser necessariamente uma atividade de natureza científica, uma vez que se trata de uma atividade de coleta de dados, caracterizando-se como uma etapa de pesquisa.” “[...] Por ser uma atividade comumente utilizada no ensino de Geografia, como disciplina escolar” (OZORIO, 2010, p. 11). Cabe salientar que o universo de pesquisa do autor foi o de escolas particulares paulistanas.

Ozorio entende que a escola não deve formar geógrafos na escola básica, mas sim alunos capazes de realizar leituras de mundo, a partir da Geografia.

Cada conhecimento separado por disciplinas contribui com sua especificidade nesse infinito processo de leitura da realidade que, por sua vez, caracteriza-se como avanço do conhecimento científico. Dessa maneira, pode-se dizer que não haja um conhecimento especificamente escolar das disciplinas científicas, mas sim, tratamento escolar a essas disciplinas. (OZORIO, 2010, p. 38)

Por fim, a pesquisa deve se apoiar em ampla literatura, em que boa parte dedica-se a demonstrar que o Trabalho de Campo, e suas práticas correlatas, realizado nas escolas, junto a seus discentes, traz resultados muito significativos para o processo de ensino-aprendizagem. Além dos estudiosos mais difundidos, como por exemplo, Pontushchka (2004, 2006) e Bittencourt (2008), cita-se Oliveira e Souza (2009), em um artigo sobre Geografia escolar e turismo geoeducativo, os quais destacam que a atividade fora da sala de aula retira os alunos da passividade. Veiga; Silva e Alievi (2010), em uma pesquisa sobre trabalho de campo e paisagem urbana, sinalizam que a prática é atraente e envolve os alunos, permite a compreensão da realidade e do espaço geográfico. Cordeiro e Oliveira (2011) em um trabalho sobre a atividade com alunos da 6^o série do ensino fundamental, delineiam que a atividade é enriquecedora da Geografia (como disciplina escolar), valoriza o seu ensino, facilita e dinamiza o trabalho pedagógico, além das importantes contribuições para a aprendizagem dos seus alunos. Fernandes (2009) relata um Estudo do Meio no Amapá com alunos do Ensino

Médio (prática esta que é diferente do Trabalho de Campo, mas que o contém como uma de suas etapas primordiais) e aponta as contribuições conceituais, procedimentais e atitudinais, em uma perspectiva globalizadora, adotada como aporte teórico da prática.

Outros estudiosos, ao mesmo tempo em que se debruçaram sobre as possibilidades e limites do Trabalho de Campo como prática educativa, também o abordaram como contexto e meio de formação de estudantes de Geografia, futuros pesquisadores, professores e/ou profissionais. Boa parte dessas pesquisas tem a formação como um “pano de fundo”, entretanto não a tem como o seu principal objeto de estudo, mas os perpassam. Todavia, é unânime a importância que seus autores atribuem à prática do Trabalho de Campo na graduação, sendo atividade considerada indispensável à formação dos alunos em Geografia, qualquer que seja sua atuação profissional no futuro.

Bueno (2009) e Gonçalves (2012) apontam que o Trabalho de Campo possibilita que o diálogo entre o que é ensinado em sala e os fenômenos vistos na empiria seja realizado, além desse ser um caminho eficiente para a construção de conhecimentos. A primeira autora trata dos conteúdos da Geografia Física e o segundo lida com a Geografia Regional. Garcia, Barcelos e Costa (2010), ao entrevistaram professores de uma Universidade, constataram que o Trabalho de Campo é utilizado por muitos deles e que é considerado uma fundamental ferramenta pedagógica para o entendimento das teorias discutidas em sala de aula, permitindo integração entre teoria e prática. Galvani e Lima (2008) descrevem uma atividade em Climatologia para a graduação e sinalizam que o uso do trabalho de campo deve ser estimulado, reportando-o como excelente recurso didático. Dourado (2013), em um estudo na pós-graduação, na Geografia Agrária, aponta as possibilidades que a atividade oferta como procedimento interdisciplinar e para a aproximação entre teoria e empiria, fugindo da mera excursão. Antonello; Moura e Torres (2005) propuseram um trabalho de campo integrado, ou seja, aliaram três disciplinas da licenciatura em geografia em um único trabalho de campo (Geografia do Brasil, Geomorfologia e Metodologia e prática de Geografia) e constaram que a prática da atividade é rica para a formação dos futuros professores. Por fim, Cavalcanti (2011) aponta que o Trabalho de Campo é um método eficiente para a produção de novos conhecimentos na ciência Geográfica, valioso instrumento de formação do futuro professor, pesquisador e profissional da Geografia, além de ser recurso didático rico em potencialidades formativas.

Os estudos que articulam trabalho de campo e formação de professores de Geografia, e os tomam como objeto, são mais escassos que aqueles que estudam as suas ressonâncias no ensino-aprendizagem como um todo. Pretende-se que esta pesquisa também contribua para este campo da pesquisa em educação. Lopes (2010), não cita explicitamente o trabalho de campo, mas pesquisa os saberes mobilizados pelos docentes de Geografia. Aponta que a pluralidades de concepções de Geografias e de ensino refletem na formação dos docentes da disciplina. Aventamos a possibilidade, frente à diversidade da formação dos professores de Geografia, de diversas concepções de trabalho de campo e de atividades extra-sala de aula. Oliveira (2007), ao estudar o trabalho de campo como prática pedagógica de professores da rede municipal de Belo Horizonte, delinea que os professores atribuem à prática da atividade as vivências na sua formação inicial. Em um trabalho fundamentalmente sobre formação de professores, Bernardes e Diniz (2012) focam-se em docentes em início de carreira e questionam se outro modelo de formação na universidade poderia dar conta do “choque de realidade” que os iniciantes enfrentam as duras penas, além de apontarem a superação da dicotomia teorização e prática, assim como uma nova teoria para formar professores.

As atividades de campo (Trabalho de Campo e Estudo do Meio) podem servir a vários propósitos e concepções diferentes de escola, ciência e saber. É notório que, ao longo desses anos, essa atividade esteve – dialeticamente – articulada ao movimento histórico e de diferentes espacialidades.

1.3 Definições de “Trabalho de Campo” no ensino de Geografia e outros termos utilizados na bibliografia explorada e suas vantagens pedagógicas

As atividades desenvolvidas fora da sala de aula recebem diferentes denominações e intenções. Neste trabalho, o foco são as atividades com algum objetivo e métodos pedagógicos com estreita vinculação com a ciência geográfica; senão qualquer atividade ao ar livre, até atividades recreativas e de entretenimento, entrariam no rol de investigação desta pesquisa. Nas escolas, atualmente, é muito comum o uso do termo “Estudo do Meio”, mas é sabido que nem todas levam a atividade a cabo, conforme sua conceituação (a adotada por Nídia Pontuschka, 2004 e 2006).

Como já explanado, o termo remete ao movimento escolanovista, mas foi com as escolas vocacionais que a sua difusão ocorreu. De acordo com Pontushcka (2004) os anarquistas entendiam que os trabalhos feitos fora da sala de aula eram “[...] uma reflexão

sobre desigualdades, injustiças e promover mudanças na sociedade, no sentido de saná-las. Denunciar as arbitrariedades do Estado e da Igreja” (PONTUSHCKA, 2004, p. 252). Para os escolanovistas esse sentido mudou. O Estudo do Meio tinha por objetivo integrar o aluno ao seu meio e fazê-lo pensar a realidade do seu país frente aos demais. De acordo com Magaldi (1965, *apud* PONTUSCHKA, 2004)⁹, o Estudo do Meio possui aspecto duplo: fim em si mesmo e método.

Como fim, ele tem um valor essencialmente informativo, inestimável. As crianças e os jovens aprendem noções, incorporam conhecimentos geográficos, históricos, socioeconômicos, políticos, científicos, artísticos, todos como elementos da realidade viva que os cerca, ampliando e “flexibilizando” seu acervo cultural de forma direta, não livresca, através da experiência vivida, e como método ele desenvolve o espírito de síntese, permite a criança aprender a observar, a descobrir, a documentar, a utilizar diferentes meios mais amplos de pátrias e de civilização, a desenvolver a sensibilidade diante da natureza e das obras humanas a captar a ‘solidariedade universal’ dos fatos históricos, a criar sua consciência e responsabilidade, a forjar a ideia de ‘participação’. Seu valor, altamente formativo é indispensável. (PONTUSHCKA, 2004, p. 254)

Balzan (1969 *apud* PONTUSCHKA, 2004, p. 255)¹⁰ aponta que o Estudo do Meio é técnica voltada a atender objetivos tais como: pesquisa, observação, fuga do “trabalho de gabinete”, treino para a vida em grupo, para a independência pessoal, para a amizade e proporcionar domínio de mundo que se amplia com a atividade. Entretanto, Pontuschka (2004) afirma que é preciso superar a veste técnica dada ao Estudo do Meio. Defende que este seja abordado como método visando uma mudança no mundo: “[...] superando conhecimentos puramente escolares fragmentados, levando aluno e professor a um compromisso com a sociedade e suas transformações, possibilitando o encontro entre sujeitos diferentes que crescem individualmente, que podem trocar, ensinar, aprender” (PONTUSCHKA, 2004, p. 256). Apenas abordando como método de ensino aprendizagem, todas as vantagens listadas pelos escolanovistas seriam contempladas.

O contato direto com um local, seja da realidade do aluno, seja de outras realidades, e a reflexão sobre ele permitem que se formem referenciais para entender que o meio não é estático, é dinâmico. Ele foi e é transformado [...]. Essas transformações precisam ser captadas pelos alunos para que se posicionem no seu próprio espaço, percebendo os conflitos existentes entre os vários segmentados da população, detonados por interesses que se chocam. (PONTUSCHKA, 2004, p. 261)

⁹ MAGALDI, S. O Estudo do meio no curso ginasial. **Revista de Pedagogia**. Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP, ano XI, vol. XI, nº 19-20, 1965.

¹⁰ BALZAN, N. C.; NADAI, E; SALGUEIRO, G, I; PRESTES, N. A. Algumas considerações sobre um estudo do meio. São Paulo: Brasiliense, 1969.

A autora entende o estudo e o meio como prática social, permeada de conteúdo político, envolvendo, portanto, escolhas e postura de pesquisador, aquele que admite que não conhece a totalidade. “O princípio básico desse processo reside na convicção de que um material de um estudo só tem valor para quem sabe interrogá-lo e interpretá-lo a luz de conhecimentos anteriores” (PONTUSHCKA, 2004, p. 262).

Em artigo de 2006, Pontuschka conceitua o Estudo do Meio como método de ensino e pesquisa, que tem como pressuposto a interdisciplinaridade, não prescindindo de nenhuma das disciplinas do currículo, mas que não as deixa compartimentadas e estanques. O Estudo do Meio como pesquisa na escola, procura na realidade conteúdos que subsidiarão temas geradores e temáticos de projetos. Como ensino-aprendizagem, proporciona que o docente e discente, em interação, busquem conhecer o objeto de estudo, através da observação, variedade de registros, relação entre estes e divulgação dos resultados (PONTUSHCKA, 2006). A autora faz uma importante discussão sobre Estudo do Meio e Trabalho de Campo. Este é apenas um momento do Estudo do Meio: é a saída a campo, a pesquisa empírica de coleta de dados na realidade. Já o Estudo do Meio é amplo, pois envolve não apenas o Trabalho de Campo (a saída), mas todo um planejamento, trabalho coletivo, estudos anteriores e pós-campo, envolvendo a devolutiva à comunidade estudada. Pontuschka (Idem), entende que o Estudo do Meio também é parte do currículo, admite que é um processo de criação, este último sendo requisito à todas as etapas do Estudo do Meio. Após a realização do Trabalho de Campo – previamente planejado e elaborado em conjunto alunos-professores – é que o processo de sistematização do material colhido se dará. A pesquisadora escreve que é preciso ir a Campo observando dois movimentos: negação da alienação (rotina, sistema, preconceito) afirmação do afeto (da comunidade, da personalidade, etc.).

Bittencourt (2008) concorda com Pontuschka, pois entende o Estudo do Meio como método de investigação e prática interdisciplinar. A aplicação daquele deve estar vinculado a um projeto e este, por sua vez, ao plano curricular da escola. Afirma que o Estudo do Meio integra três objetivos: aprofundamento dos conteúdos das disciplinas participantes, socialização do aluno e formação intelectual (observação, comparação e analogia). (BITTENCOURT, 2008).

É importante salientar que Pontuschka e Bittencourt foram parceiras em um artigo publicado pela AGB em 1991. Em parceria com Nadai e Kulcsar sinalizam que o Estudo do

Meio também é um integrador do trabalho na escola: docente, discente e entre métodos e conteúdos. Enfatizam o quanto as entrevistas desempenham papel fundamental no método e demonstram o quanto estas servem para a recuperação de outras versões da história (aquelas não oficiais), em uma ótica claramente marxista. Definem que, graças à leitura do espaço social, proporcionado pelo Estudo do Meio, exige-se dos alunos um confronto com as “marcas” do meio estudado (memória, paisagens, arquivos, etc.). As autoras prestaram assessoria na formulação do documento da gestão da PMSP 1989-92, já citado nesta pesquisa (SÃO PAULO – SME, 1992). Como um documento oficial da rede municipal de ensino, cabe ponderar que a visão de Estudo do Meio proposto no mesmo (pelas autoras e outros colaboradores) possa ter tido uma maior difusão, em comparação com outras concepções de trabalhos fora da sala de aula. O documento prevê que o Estudo do Meio seja visto e aplicado como um método interdisciplinar e integrador do trabalho dos professores. Coerente, portanto, com a proposta de educação que o subjaz (citado na parte anterior deste capítulo). O documento propõe o estudo da realidade local dos alunos, como eixo organizador dos projetos escolares (no bairro), onde podem surgir temas geradores para um Estudo do Meio. O método possibilita aos alunos as seguintes situações pedagógicas: construção de conhecimentos a partir da observação direta da realidade - conhecida em sua dimensão prática, experimentar a atividade no aspecto coletivo (cooperação) e individual (responsabilidade), observação da aparência para se chegar à essência, a lidar com a diversidade de fontes de informação e o aprendizado de métodos próprios de áreas de conhecimento específicos, como por exemplo, registro e documentação (SÃO PAULO – SME, 1992).

As atividades fora da sala de aula podem ser entendidas dentro de outros contextos e concepções. Uma das mais frequentes, atualmente, são a da Alfabetização Científica e Aprendizagem Significativa. Na primeira, o Trabalho de Campo é compreendido como um momento de coleta de dados na empiria e/ou ilustração dos conceitos trabalhados em sala de aula. Veiga, Silva e Alieve (2010) apontam que o Trabalho de Campo é uma atitude científica, que é oposta aos conceitos acabados e abstratos, distantes dos alunos. Prevê que os conceitos espontâneos dos alunos transformem-se, pelo Trabalho de Campo, em conceitos científicos.

Ozorio (2010), já citado, desenvolveu a relação entre alfabetização científica e Trabalho de Campo, em sua dissertação de mestrado. O Trabalho de Campo que é uma

atividade eminentemente científica coaduna, portanto, com a proposta de alfabetização geográfica:

Assim, de uma maneira específica e determinada pelas questões que lhes forem apresentadas, os alunos, poderiam demonstrar terem se apropriado da linguagem científica em Geografia, ou seja, poderiam demonstrar terem sido alfabetizados geograficamente por meio das leituras e descrições das paisagens. Ao final, os alunos irão ter demonstrado terem sido alfabetizados cientificamente em Geografia, na medida em que atribuíram significado às localizações dos fenômenos estudados, a partir das elaborações de hipóteses e das descrições de paisagens. (OZORIO, 2010, p. 17)

É evidente que o autor entende o Trabalho de Campo de maneira diversa de Pontuschka, já que não o vincula ao Estudo do Meio, como a autora o faz.

Fernandes (2007), em sua tese de doutorado, já citada, ao estudar as atividades extra-sala nas aulas de ciências, as nomeia e as entende de maneira diferente do Trabalho de Campo. Para o autor “aulas de campo”, é o termo mais adequado. Discorda dos PCNs, que nomeia como Trabalho de Campo, pois este estaria sempre vinculado a uma metodologia de pesquisa, não sendo necessariamente articulado às funções didáticas da escola (2007). Defende que o mais adequado é a aula de campo

[...] pode incluir uma vasta gama de atividades que podem ser realizadas fora da escola, inclusive a realização pelos alunos, de Trabalho de Campo que implicam na coleta de dados, como parte de uma investigação que estejam desenvolvendo. (FERNANDES, 2007, p. 26)

Fica evidente, para a concepção do autor, que as aulas de campo podem ou não estar articuladas a alguma metodologia e podem, inclusive, ser apenas ilustrativas de conteúdos em sala de aula. Para Fernandes, aula de campo é uma estratégia de ensino, onde há maior protagonismo do monitor comparado com o dos alunos. Entretanto, valida o instrumento positivamente, pois pode ser adotado em cada nova viagem realizada e evidencia que as situações de campo são mais facilmente recordadas pelos alunos.

Na Geografia, o Trabalho de Campo, como termo na escola não é unânime, mas há uma difusão da conceituação proposta por Pontuschka na bibliografia explorada, conhecida por Estudo de Meio, onde aquele é apenas uma parte deste. Geógrafos e professores de geografia adotaram a concepção, mesmo que com termos e execução das atividades ligeiramente diferentes do que é proposto pela autora (TOMITA, 1999; BUENO, 2009; GONÇALVEZ, 2012; entre outros). Entretanto, alguns autores nomeiam o “momento empírico” como “aula de campo”, mas de modo diferente do proposto por Fernandes (2007).

Cordeiro e Oliveira (2011) entendem que a aula de campo contribui para a superação dos métodos tradicionais em geografia. É, por definição, “forma de trabalho do professor” distinta do modo tradicional, pois mobiliza e solicita habilidades de identificação, distinção e ampliação do que foi aprendido na sala de aula, em comparação com a realidade. Sugerem que há uma nova relação aluno/ aprendizagem, pois o aluno ao vivenciar o que foi trabalhado em sala de aula, atribui significado ao conteúdo que estudou. Os alunos passam a “ver” a Geografia em vez de “lê-la” (IBID). Esta proposta de “ver” em vez de “ler” não é apenas um jogo de palavras (foi a única explicitação encontrada na bibliografia explorada); guarda concepções de espaço, paisagem, educação e método diferentes, mas a discussão aprofundada não é o papel deste trabalho, neste momento.

Oliveira e Souza (2009) distinguem Trabalho de Campo de aula de campo; o primeiro precede o segundo. O Trabalho de Campo é momento de preparo da aula de campo, o professor coleta os dados, conhece os lugares, elabora o roteiro: “[...] é a racionalização para a aula de campo” (OLIVEIRA e SOUZA, 2009, p. 196-197). A aula de campo é o momento extra-sala, extra-escola; é o momento da pesquisa, do estreitamento da relação aluno/professor. Escreve que é processo que pode metamorfosear o/do trabalho intelectual dos alunos e do professor (IBID). Ao admitir os imprevistos, a aula de campo oferta várias possibilidades de ver e desvelar a realidade.

Existem outras denominações para as atividades realizadas fora da sala de aula. Leal (2010), na realidade portuguesa, define que “Visita de Estudo” possui um caráter quase que lúdico, de lazer e de entretenimento, uma vez que não há formas de avaliação dos alunos. As “Saídas de Estudo” têm um caráter pedagógico e encarado como estratégia. Não necessita de planejamento, mas é otimizado, se este for realizado; pode ser realizado dentro da escola, desde que articulado a uma das disciplinas.

[...] Entre muitos significados, a saída de estudo é vista como um recurso. Neste caso, associa o recurso a algo que o professor tem ao seu dispor no ensino de aprendizagem do aluno. É algo que vai ajudar, inculcar, enriquecer o conhecimento do aluno e até mesmo a sua curiosidade, se tivermos a falar da saída de estudo. [...] Apesar disto, a saída de estudo tem características e regras específicas que mais à frente serão mencionadas, as quais não se adaptam à visita de estudo. Isto não significa que as visitas de estudo não as tenha e não sejam realizadas seriamente. Contudo, assiste-se mais a visitas de estudo com um caráter predominante de lazer e não tendo momentos específicos de avaliação. Já nas saídas de estudo, isto não se pode verificar, já que a avaliação é fundamental na sua concretização. Essa envolvimento pedagógico-didática reflecte-se na sua fundamental importância na

aprendizagem do aluno. A Língua Portuguesa, quanto ao termo visita de estudo é muito claro, e não foge muito do significado vulgarmente utilizado por todos nós. Em Geografia esta é uma questão muito frequente e de grande importância porque em todos os documentos e livros a que tivemos acesso de carácter geográfico é sempre utilizado o termo saída de estudo. Já no caso da História, esse problema não se coloca com tanta pertinência, porque o mais frequente é a presença em livros e documentos históricos do termo visita de estudo. (LEAL, 2010, p. 13 – 14)

O “Trabalho de Campo” consiste em prática mais complexa que a saída de estudo, pois implica em observar, registrar, interpretar o que é observado, além de ser mais longo em duração temporal e possuir um carácter de investigação. Há um planeamento da atividade, antes da ida ao campo e estudos “de gabinete”, com os dados coletados no empírico. “É a abstração científica para a experiência vivida para os alunos” (LEAL, 2010, p. 14). Entretanto, a saída de estudo e Trabalho de Campo contribuem para o desenvolvimento das destrezas espaciais. No Trabalho de Campo acontece uma análise e interpretação do que é coletado e há a formulação de conclusões sobre os objetos de estudo.

Fernandes (2007) define que “Excursão” são as atividades realizadas no entorno da escola, com fins pedagógicos ou recreativos. “Saída” ou “Visita” assumem o mesmo significado: são as atividades que duram apenas um dia ou são idas a lugares específicos, como: museus, parques, portos, etc. E por último, a “Viagem de Estudo” que compreende vários dias de duração e tem como finalidade o estudo de algo. O significado se confunde com Trabalho de Campo, Estudo de Campo ou Estudo do Meio.

Como já elucidado ao longo deste capítulo, “Trabalho de Campo”, “Estudo do Meio” e “Aula de Campo”, assumem significados e procedimentos específicos, de acordo com um cabedal teórico subjacente, de acordo com o autor em questão.

A prática do Trabalho de Campo pelos geógrafos e sua discussão voltada tanto aos acadêmicos e pesquisadores quanto aos educadores, sempre foi realizada uma no bojo da outra, dialeticamente. A preocupação em formar os geógrafos e os professores de Geografia, por meio do Trabalho de Campo, pôde ser transposta (resguardada as especificidades) para a formação do aluno na escola básica. Não faz sentido a valoração maior da pesquisa de “núcleo duro” na Geografia, em detrimento da pesquisa do seu ensino na escola. Pois, estão - de certa forma - imbricadas. Entretanto, é preciso buscar a excelência no dia-a-dia escolar, tarefa sabidamente hercúlea e exposta a outros fatores, além do próprio professor e a Geografia que se ensina.

O Trabalho de Campo e Estudo do Meio, comprovadamente, contribuem com o ensino da Geografia na escola, mas são pouco usados em determinados contextos. Como se dá a formação do professor de Geografia para atuar em situações além da sala de aula? Os cursos de graduação contemplam típicas situações escolares? Onde, quando e como o futuro professor de Geografia aprende a fazer os trabalhos de campo na escola?

Para esta pesquisa, para fins conceituais, vamos utilizar o termo “Trabalho de Campo”, tomando como ponto de comparação a obra de Nidia Pontuschka e os demais geógrafos anunciados na primeira parte do capítulo (Lacoste, Kaiser e Tricart, especialmente). Quando o recorte do universo de pesquisa foi feito, a seleção dos sujeitos, bem como o anúncio das perguntas aos entrevistados, sabia-se que esses estariam circunscritos a apenas uma disciplina escolar e ciência universitária, no caso a Geografia. O problema da pesquisa, comparando com o Estudo do Meio, na ótica de Pontuschka, não estaria, necessariamente, vinculado às práticas extra-sala de aula, aliadas a projetos interdisciplinares, nascidos de temas geradores e com viés interdisciplinar. Todavia, ao longo da pesquisa pode-se constatar que em alguns momentos a prática – o que foi observado em campo no curso de licenciatura da UFSCar (de modo não sistemático) e nas falas dos entrevistados – aproxima-se mais da conceituação de Estudo do Meio, como método de ensino e pesquisa do que de Trabalhos de Campo com intenção única e exclusivamente de recolha de dados da empiria e preocupação com a postura científica do aprendiz.

Os termos são semelhantes, mas guardam sutis diferenças, que no âmago são conceituais, sem serem opostos ou excludentes. Para esta pesquisa optou-se anunciar “Trabalhos de Campo”, pois se entende que, baseado em Pontuschka, uma saída só seria “Estudo do Meio” se este tem como base a interdisciplinaridade e o tema gerador. Tais constructos não foram pilares constitutivos desta pesquisa, assim opta-se pelo termo Trabalho de Campo que, além do exposto, é mais difundido na comunidade pesquisada.

Capítulo 2

A formação do professor de Geografia e a atuação do professor iniciante

2.1 Um panorama sobre a formação do professor de Geografia

A formação do professor de Geografia, na atualidade, deve ser entendida dentro do contexto de formação de professores no Brasil. Saviani (2009) fez uma breve e sucinta periodização da formação de professores no Brasil e os de Geografia não fugiram às implicações e processos históricos de cada uma delas.

O período entre 1939 – 1971 fora nomeado de “Organização em implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação do padrão das Escolas Normais” (SAVIANI, 2009, p. 146). A formação passa a se dar no nível universitário, década de 1930, ou seja, os Institutos de Educação, antes responsáveis pela formação dos professores para os níveis secundários, foram incorporados às nascentes universidades. A Faculdade Nacional da Universidade do Brasil (RJ) passa a ser o modelo para todo o país, que era baseado no “3+1” tanto para a licenciatura quanto para a pedagogia. Os primeiros anos eram dedicados aos “conteúdos da matéria” e o último à didática (SAVIANI, 2009, p. 146).

Cabe observar que ao ser generalizado, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos. (SAVIANI, 2009, p. 146)

Nesta fase, portanto, observa-se uma separação entre teoria e prática na formação, certamente com repercussões até o momento atual. A fase posterior, que inicia com as mudanças na educação operadas pela Ditadura Militar e perdura até meados dos anos 1990, é denominada “Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996)” (SAVIANI, 2009, p. 147). A formação de docentes para os anos finais do primeiro e segundo graus foi prevista em licenciaturas curtas, com três anos de duração, e plenas com quatro anos de duração, sem mudanças importantes no modelo “3+1”. A fase de 1996 a 2006, que engloba mudanças importantes e recentes na legislação sobre formação docente é o “Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores”. Os destaques deste período: os professores devem ser formados exclusivamente nos níveis superiores de ensino e a elaboração da LDB (Lei de Diretrizes e Bases). Para Saviani, a política educacional que emanou da LDB tendeu a rebaixar a formação docente

com os cursos de curta duração. Tal aligeiramento continuou com as reformas de 2002 (implementadas em 2006), talvez até mais aprofundadas, encontrando mecanismos sofisticados para que pudessem ser difundidas e aprofundadas. “Como conclusão desse rápido esforço histórico constatamos que, ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas.” (SAVIANI, 2009, p. 148). A formação dos professores de Geografia não foge a este contexto.

Para Fiori (2013), o Estado Brasileiro é o agente fundamental que regula as licenciaturas em Geografia no país. A autora destaca o período após 1996, pois a partir deste ano

[...] houve a maior influência global nas políticas de educação bem como a incorporação dos processos de mercantilização no ensino superior, bem como há um expansão das licenciaturas em geografia, com um novo processo de interiorização pelo território nacional, vinculado principalmente às demandas do território pela formação de docentes, bem como induzido pelas políticas governamentais. (FIORI, 2013, p. 32)

Antes desse período, crítico a todas as licenciaturas, e anterior ao que Saviani (2009) descreve como a incorporação dos Institutos de Educação pelas recém-criadas universidades (década de 1930) e da institucionalização universitária da Geografia, havia instituições que faziam trabalhos geográficos no país, quais sejam: Colégio Imperial Dom Pedro II (1837), Instituto Histórico e Geográfico (1838) e Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro (1883), de acordo com Fiori (2013, p. 41). Quem fazia geografia no fim do século XIX eram os autodidatas, geralmente historiadores, militares e religiosos. Os professores de Geografia nas escolas eram os que terminavam seus estudos no nível secundário e, posteriormente, lecionavam, sem formação universitária ou estudos superiores.

Fiori (2013) aponta a contribuição dos professores e da escola básica para a institucionalização da Geografia, bem como das Sociedades Geográficas (destaca-se, no parágrafo anterior, a citação do Colégio Dom Pedro II, como uma referência em Geografia e para o seu ensino). Tal institucionalização geralmente é atribuída apenas à vinda dos professores franceses ao Brasil e a criação dos cursos universitários de Geografia.

Também importa reconhecer o papel que a disciplina de Geografia no Ensino Secundário teve antes mesmo da criação das IES, bem como o papel das produções de caráter geográfico ocorridas antes da sua

institucionalização universitária, principalmente com a criação das sociedades geográficas no Brasil. (FIORI, 2013, p. 42)

Quando da institucionalização universitária da Geografia a preocupação com professores não formados na matéria que a lecionavam (na educação básica e universitária) já era reportado (FIORI, 2013, p. 68), denotando, portanto, escassez de professores da disciplina.

De acordo com a autora, a partir da década de 1950 há no país uma expansão e interiorização dos cursos de Geografia (licenciaturas e bacharelados), na forma de IES (Institutos de Ensino Superior) públicos e privados, para o Rio Grande do Sul, Pernambuco e Paraná. Até então estavam alocados em São Paulo, o então Distrito Federal e Minas Gerais. Nos anos de 1970, fase da licenciatura curta em Estudos Sociais (e licenciatura plena em Geografia para lecionar no segundo grau) e da redução de horas na formação do professor, a interiorização ocorre em Pernambuco e nas regiões Sul-Sudeste. Nos anos de 1980, período dos currículos mínimos, a centralidade paulista é consolidada. A pesquisadora salienta que no fim desta década há um aumento nas licenciaturas, denotando demanda por professores formados em Geografia.

A tensão entre a formação do bacharel e formação do licenciado não é nova. A autora aponta que esta discussão era realizada desde os primeiros cursos no país, remetendo a registros da década de 1940. Com as normas de 1968 fora previsto que o bacharelado seria incumbido aos IES públicos, e a formação dos professores se daria nos cursos de Estudos Sociais, no formato de licenciatura curta. Na década de 1980 um Grupo de Consultores Geógrafos em uma reação aos currículos mínimos, à formação precarizada e em resposta aos movimentos de separação da formação bacharel-licenciado, manifestam-se diante da questão. O que mostra que tal item sempre esteve em pauta:

Segundo o grupo, os cursos de Geografia deveriam formar geógrafos para a pesquisa, para as práticas e reflexões de questões teóricas, bem como para tornarem-se professores. Por isso, propunham a manutenção de um curso único, com a opção da escolha pela licenciatura e bacharelado, situação a qual se opunha a AGB da época, conforme expresso na Revista Terra Livre num editorial. (FIORI, 2013, p. 73)

Fiori (2013) considera que após a LDBEN de 1996 e das legislações específicas para a licenciatura pós 2001, a expansão das licenciaturas acontece em situações diferentes das ocorridas até então, bem como um novo processo de interiorização verifica-se.

A novidade do pós 1996, segundo a pesquisadora, é a participação dos alunos nos sistemas de avaliação oficiais dos cursos universitários, a ampliação da participação dos IES privados na formação de professores e a expansão dos *campi* das IES estaduais e federais. A constituição de 1988, para a autora, sagrou a coexistência entre os IES privados e públicos, bem como a inseparabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, nas Universidades. Entretanto, os conflitos de outrora ainda persistem, quais sejam: formação do bacharel e do licenciado, problemas na formação (teoria e prática) e a falta de professores de Geografia (em todos os níveis).

A autora aponta que os Pareces específicos para a formação de professores, mas não para a Geografia (CNE 009/2001 e 28/2001), determinam a terminalidade da licenciatura diante do bacharelado, ou seja aquela não deveria mais ser vista como um apêndice deste. Assim, entre os anos de 2000 – 2009 o maior número de licenciaturas em Geografia está nos IES públicos (52,9%, em 2009), com a participação do ensino superior privado incrementado a cada ano (FIORI, 2013, p.84).

Continuando a análise sobre a formação do professor de geografia, Fiori (2013) considera a questão da mediação do território (e as categorias espaço geográfico e território) fundamental para analisar a situação dos cursos de Geografia no Brasil (FIORI, 2013, p. 108). Aponta que no país há ainda “frentes de expansão”, relacionadas à urbanização brasileira. Tal fato faz com que nessas “frentes” sejam criadas as novas licenciaturas em Geografia, relacionadas às políticas públicas regulatórias do Governo Federal: Acre, Amapá, Rondônia, Roraima, Tocantins e interior dos estados do Maranhão e Piauí. Por sua vez, o estado de São Paulo exerce um papel de gestor da informação e da produção do conhecimento, salientado sua centralidade em escala nacional.

Sobre a dimensão dos docentes dos cursos, a autora constata que a característica de não formados em Geografia lecionarem nestes cursos ainda persiste. Esses docentes, formados em outros cursos “[...] traz consigo mais experiências que vivenciou como aluno nos ensino fundamental e médio do que propriamente conhecimento geográfico pensado e vivenciado nas redes e afinidades do ensino superior” (FIORI, 2013, p. 152). Além disso, há as implicações para a formação dos professores que atuarão na educação básica. Segundo a pesquisadora, existe a alta especialização proporcionada pelas pós-graduações em Geografia, que geralmente não discutem a atuação e formação dos professores. Por outro lado, os que

não são formados em Geografia, reproduzem o que aprenderam na educação básica, quando alunos. “Seja como for, ambos tem carência em conhecimentos sobre a profissionalidade docente no Ensino Superior, suas necessidades e especificidades, um conhecimento relevante para uma melhor atuação do professor na graduação em Geografia” (FIORI, 2013, p. 155).

A autora indica que o principal agente curricular dos cursos de Geografia é o MEC, por meio das políticas e regulações. Com a legislação prevendo a terminalidade própria dos cursos de licenciatura (pareceres de 2001) a pesquisadora constata a mediação do lugar na produção dos currículos dos diferentes IES. Assim, a questão bacharelado e licenciatura é mais forte na região concentrada (Centro-Sul do Brasil). É comum que um curso de licenciatura possua um perfil de bacharelado, com a inclusão de disciplinas técnicas à sua grade.

[...] Ora porque a formação em bacharelado é confundida com a formação de um técnico, ora porque a licenciatura é vista como um apêndice do bacharelado. Há, assim, uma divisão social do trabalho do geógrafo entre a técnica e a Pedagogia, sem atentar para uma epistemologia interna da Geografia. (FIORI, 2013, p. 197)

A pesquisadora constatou que muitos cursos de licenciatura (especialmente os de interiorização mais recente) são os mais afetados pela carência infraestrutural; se fossem bacharelados tal carestia seria menor. Tal fato espelha, de certo modo, aquela cisão do trabalho do geógrafo, que entende que o bacharel requer uma formação mais rica, em termos de laboratórios e recursos, que as licenciaturas. Tal concepção considera que apenas o bacharel faz pesquisa e produz conhecimento e que o professor apenas o aplica e o reproduz nas escolas de educação básica.

A crença persistente de que só o ensino superior tem produção de conhecimento, sobretudo no bacharelado, desconsidera o fato de que a reflexão sobre a interação do ensino superior e do conhecimento geográfico, que se produz na mediação com o ensino escolar, também é produção do conhecimento, não simples transposição. (FIORI, 2013, p. 240)

Tal concepção, que separa a produção do conhecimento da formação e da atuação docente, fora apontada na pesquisa empreendida por Giroto (2013). A formação de professores não fica alheia às transformações das ciências, relacionada ao processo de reprodução ampliada do capital, culminando em produtivismo científico e no reforço do modelo aplicacionista na formação dos professores (GIROTO, 2013, p. 23). Tal modelo, no qual o pesquisador se apoia, é aquele que Tardif (2014) aponta que vem sendo aprofundado a

partir da lógica produtivista que se instalou nas ciências, com repercussões nos espaços e tempos nas escolas e universidades.

O autor argumenta que, mesmo públicas, as universidades no país operam sob a lógica empresarial, sob a égide da racionalidade técnica, aproximando-se mais de organizações do que instituições (GIROTTTO, 2013, p. 28). De acordo com o pesquisador, a lógica do produtivismo no ensino universitário foi reforçada com a reforma do ensino superior na década de 1990, com a implementação das políticas neoliberais e processos de transnacionalização da educação universitária. Uma das consequências é que a formação deixa de ser elemento central da produção realizada nas universidades: “Resultado de um processo da aceleração da produção do conhecimento” (GIROTTTO, 2013, p. 36).

O modelo aplicacionista, baseado em Tardif (2014), é aquele em que o professor é concebido como um transmissor de conhecimentos produzidos por terceiros: os especialistas competentes. Este modelo reporta à racionalidade técnica, que prevê que primeiro se deve conhecer para, apenas, depois fazer, ou ainda basta apenas saber o conteúdo para ser professor. Privilegia os conhecimentos produzidos nas universidades, rebaixando e simplificando os saberes necessários à formação do professor, além de se negar a espacialidade dos sujeitos e saberes produzidos (GIROTTTO, 2013, p. 51).

Giroto (2013) prossegue sua argumentação e aponta que o modelo aplicacionista provoca a interdição da fala dos professores, ou seja, os especialistas competentes falam por eles já que aqueles são concebidos como sujeitos incapazes de ser, pensar e de fazer. Além de potencializar e contribuir para a desconstrução da profissionalidade docente. Este modelo de formação ignora os contextos onde os estágios supervisionados ocorrem, bem como onde o conhecimento é criado, separando conteúdos de métodos.

No modelo aplicacionista, esta lógica está presente. Com ela, despreza-se o contexto da produção dos conhecimentos, valorizando-se apenas a dimensão teórica dos mesmos e a capacidade do futuro professor em transmiti-los. E por isso, reforça-se a posição do professor universitário e do seu saber como principais sujeitos na formação docente, ampliando-se a distância entre escola e universidade neste processo produtivo. (GIROTTTO, 2013, p. 99)

O autor analisa que o modelo aplicacionista, portanto, produz uma separação geográfica entre a teoria e prática, bem como a sua discussão e produção: a universidade seria o local de construção da teoria e do seu debate e à escola estaria reservada a prática, estabelecendo uma relação hierárquica entre as instituições. No caso da Geografia,

potencializa a dicotomia bacharelado e licenciatura (GIROTTTO, 2013, p. 117-118). Baseando-se em Gatti (2008), o pesquisador também questiona o lugar que a formação de professores ocupa nas universidades, que foram criadas, majoritariamente, para se fazer pesquisa.

Tanto Girotto (2013) quanto Fiori (2013) não defendem que a formação do geógrafo e do professor de geografia seja separada. O primeiro autor salienta que é preciso considerar as especificidades dos saberes e currículo para cada formação e reforçar a identidade curricular do curso de formação de professores, muitas vezes constituído em uma colcha de retalhos. “Ambos os currículos são ainda pensados como a soma de disciplinas e não como um conjunto articulado de conhecimentos e práticas atreladas a um objetivo de formação.” (GIROTTTO, 2013, p. 165)

Cacete (2006) também salienta que nas universidades públicas paulistas há uma maior ênfase na pesquisa e na formação dos futuros técnicos (bacharéis), que é como se houvesse uma separação entre a formação do futuro professor de geografia e o geógrafo. A pesquisadora indica que a questão da formação dos professores deve ser, portanto, uma questão institucional, não apenas curricular.

[...] Isto porque consideramos que o projeto pedagógico e a organização institucional de um curso de formação de professores devem estar intimamente relacionados uma vez que a organização institucional tem, ela própria, um papel formador na medida em que fornece as condições de exequibilidade de um projeto curricular. (CACETE, 2006, p. 246)

Detendo-se na formação daqueles que atuam e atuarão na escola como profissionais, Pontuschka (2006) aponta que houve uma “tecnologização” e racionalização do trabalho e da formação dos professores, que é, no limite, a separação entre a elaboração dos programas e a sua execução, temas explorados por Girotto (2013). O Estado, para o caso de professores que são servidores públicos, contribuiu para a rotina, burocracia e determinação de todos os passos do trabalho do docente, tirando-lhes quase todas as possibilidades de trabalhos coletivos e criativos. (PONTUSCHKA, 2006, p. 273-274). Quando estes acontecem podem ser encarados como movimentos de resistência e de crítica ao que está posto como hegemônico.

A autora defende que a pesquisa deve permear a formação dos futuros docentes de geografia (inclusive nos formatos de trabalhos de conclusão de cursos, pesquisas

desenvolvidas de modo coletivo, etc.), como uma concepção de modelo educacional e científico. Baseando-se nestes princípios a pesquisa municia o professor e seus alunos a entenderem a escola, o entorno, onde vivem; saberes e conhecimentos muitas vezes não registrados em livros ou artigos.

A prática pedagógica do professor requer capacidade de reflexão, de criação do conhecimento e de metodologias de ensino; ele precisa ter consciência de como os conhecimentos geográficos foram produzidos, para atribuir novos significados aos conteúdos geográficos. (PONTUSCHKA, 2006, p 276-277)

Callai (2010) aponta que a formação do docente de Geografia acontece de modo fragmentado. O docente da universidade que forma os futuros professores da escola básica, por ser um especialista em alguma área da Geografia, muitas vezes não dá conta do trato pedagógico daquilo que ensina. “[...] A ciência tem seus parâmetros com os quais o professor/pesquisador investiga, mas a geografia escolar ainda carece de ter delimitações claras e adequadas ao que se destina” (CALLAI, 2010, p. 426). O outro ponto que a autora salienta é o parcelamento dos temas da Geografia e o modo como eles são ensinados na Universidade e na escola básica. Tal fragmentação, de acordo com Callai (2010), advém da fragmentação nas pesquisas realizadas pelos docentes universitários. O ensino na escola básica por vezes não passaria do discurso da denúncia, sem um aprofundamento, portanto, da análise geográfica e da leitura de mundo proposta por esta disciplina na escola.

Atualmente há tendência de interiorização dos cursos de licenciatura em Geografia, tendo como principal agente regulador o Estado, assim como o MEC o é para a definição de seus currículos. Os IES privados desempenham um papel importante no cenário educacional brasileiro, mas quando se trata de licenciaturas a maioria das vagas está nas instituições públicas (FIORI, 2013). Nota-se um movimento de ampliar a modalidade EAD para as licenciaturas. Algumas tensões do passado, ainda persistem na formação dos professores, como ressonâncias, por exemplo: a desvinculação da teoria e prática, culminando em uma fragmentação da formação (SAVIANI, 2009). Soma-se a isto um novo elemento a se considerar: a terminalidade das licenciaturas diante dos bacharelados. E, além disso, é preciso considerar a racionalidade técnica que impera nas IES públicas, que interdita os discursos e saberes específicos da docência (GIROTTI, 2013).

Somam-se a este panorama algumas breves considerações sobre o campo de pesquisa de formação de professores, no qual os docentes de Geografia inserem-se. Há uma corrente

que possui maior visibilidade e destaque que as demais: a Epistemologia da Prática. Tal corrente aproxima-se, de acordo com os críticos (alinhados com uma abordagem histórica e/ou emancipatória e crítica), da racionalidade técnica dos processos de ensino-aprendizagem e que por sua vez reportam a reestruturação produtiva do Capital. A Epistemologia da Prática conforma as reestruturações da escola básica e a formação de professores que ao Neoliberalismo preconiza. O discurso é a favor de quem esta tal corrente pode passar despercebido graças a metodologias baseadas em subjetivismos e vivencias pessoais. (SILVA, 2011; SOARES, 2013)

A reestruturação produtiva do Capital coopta a educação nas frentes do trabalho didático dentro da sala de aula (objetivos/avaliação e conteúdos/métodos) (FREITAS, 2014) e nos âmbitos políticos e ideológicos (HILL, 2003). É previsto que os serviços públicos sejam privatizados, entre eles, a educação, e que mercados globais neste setor sejam gerados. “Estes mercados educacionais são marcados pela seleção, exclusão e são acompanhados por, e situam-se dentro de um quadro de crescimento exponencial das desigualdades, quer no âmbito da nação, quer internacionalmente.” (HILL, 2003, p. 25)

Neste contexto os professores são objeto de preocupação dos reestruturadores. O trabalho e formação do professor deve ser altamente controlado pois os docentes são vistos como aqueles que contribuirão com a produção social da força de trabalho, passando aos seus alunos conhecimentos, técnicas, competências e habilidades que serão utilizados no mercado de trabalho capitalista (HILL, 2003). Neste sentido o Estado, máximo para o Capital, deve controlar rigidamente o currículo da formação de docentes bem como a pesquisa deste campo. A formação de professores, tanto inicial quanto continuada, torna-se treinamento.

O capital precisa de um Estado intervencionista forte principalmente nas áreas de educação e capacitação – o campo em que se produz uma força de trabalho ideologicamente submissa mas tecnicamente capacitada. A produção social da força de trabalho é crucial para o capitalismo que precisa extrair mais valor excedente possível da força de trabalho de seus trabalhadores. (HILL, 2003, p. 32)

Os capitalistas com foco na educação têm duas amplas frentes de atuação:

1. mão de obra: é preciso que as escolas formem trabalhadores hábeis, conformados, “ideologicamente doutrinados” e a favor dos preceitos capitalistas;
2. privatização dos serviços públicos: é necessário que as empresas lucrem com as escolas, para isso é criado um mercado com atuação de fundações, organizações e

empresas donas de colégios particulares, que visam ocupar o que antes seria um serviço público provido pelo Estado. (HILL, 2003)

Nesta esteira, o trabalho dentro da sala de aula, ou seja, a didática dos docentes, entra na mira dos reestruturadores. Para que o trabalho pedagógico seja controlado, a formação dos docentes, como já elucidado, é ferrenhamente controlada. Na atuação profissional há a cooptação do trabalho docente pelos “pares dialéticos: objetivos/avaliação e conteúdos/métodos”. (FREITAS, 2014)

Para Freitas (2014), há um neotecnicismo nas escolas brasileiras, movimento que reporta a reestruturaração produtiva do Capital e ao Neoliberalismo. Este neotecnicismo evoca a melhoria das escolas pela via da gestão e do uso de tecnologias, com a novidade das avaliações externas censitárias e das políticas de responsabilização docente. Uma boa escola com boa educação oferecida seria, portanto, aquela que atinge bons resultados nos exames externos; em um segundo momento aquela que lança mão das tecnologias, da meritocracia, da responsabilização e da lógica empresarial na sua gestão.

É pela avaliação que os “reformadores empresariais”, termo que Freitas utiliza, que as reformas empresariais começam a atingir a escola pública atualmente. Por esta via a possibilidade dos avanços progressistas e alargamentos de conteúdos ocorrerem dentro das salas de aula são impedidos, o que garante o básico do mínimo aos jovens que frequentam escolas públicas. O autor entende que este processo é permeado de uma contradição da parte dos reformadores empresariais, mas que foi “resolvida” por eles mesmos, através do controle, deles próprios de todo o processo educativo, política e ideologicamente.

É esta contradição entre ter que qualificar um pouco mais e ao mesmo tempo manter o controle ideológico da escola, diferenciando desempenhos mas garantindo acesso ao conhecimento básico para a formação do trabalhador hoje esperado na porta das empresas, que move os reformadores a disputarem a agenda da educação, responsabilizando a escola pela falta de equidade no acesso ao conhecimento básico, ou seja, responsabilizando a escola por não garantir o domínio de uma base nacional e comum a todos. (FREITAS, 2014, p. 1089)

Através das avaliações externas e de larga escala determina-se o que se vai ensinar, é o chamado estreitamento curricular. Como a racionalidade técnica exige trabalhadores eficazes, tais conteúdos deverão abarcar competências e habilidades das disciplinas escolares de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências. “Convém enfatizar que são as matrizes de

referência dos exames e *não o currículo prescrito, a base nacional comum*, que definem o que será considerado como “básico”. (FREITAS, 2014, p. 1090, grifo do autor).

Com os reformadores educacionais assumindo o controle do processo educativo – e considerando-se aptos para tal empreitada - é preciso que haja a desmoralização do magistério público, de seus profissionais e de tudo o que fora produzido por estes. Assim há espaços para as intervenções privatizadoras e empresarias. Freitas (2014) considera que houve duas ondas neoliberais de forte impacto na educação pública brasileira: a que fomentou os PCN’s e a atual, que defende a criação da “Base Nacional Comum”.

Na primeira onda neoliberal dos anos 1990 foi suficiente a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para orientar um sistema de avaliação nacional de larga escala e amostral. Nesta segunda onda em curso, passa-se a defender uma “base nacional comum” associada a uma revisão das matrizes de referência dos exames nacionais, com ênfase na definição das expectativas de aprendizagem *por série* que leve a uma melhor “amarração” entre os objetivos, a avaliação (agora censitária) e os conteúdos no momento seguinte. (FREITAS, 2014, p. 1092)

Com esta formatação o trabalho didático do professor será obstruído no par dialético conteúdos/métodos, uma vez que o estreitamento curricular está posto, e abre as possibilidades para as empresas educacionais, que atuam em diferentes ramos, adentrarem a escola: consultorias, matérias didáticas, tecnologia e otimização de dados, avaliação e etc. Isto visa, evidentemente, o lucro dos reformadores empresariais bem como o controle ideológico dos professores, dos conteúdos e métodos que estes trabalham e, principalmente, garantir que as metas impostas (fora das escolas) sejam atingidas nos exames externos de larga escala.

Freitas (2014) alerta que tais intervenções cerceiam a ação dos professores, dentro e fora de suas salas de aula, esvaziam o seu trabalho e frustram tentativas de ensino orientadas por outros vieses, entre os quais, os progressistas. Além disso, a escola pública passa a ser orientada pela lógica empresarial, que atende à gestão verticalizada. No que tange aos professores, o autor indica que ocorre uma ampla desvalorização da categoria, esta vinculada a uso das tecnologias e forte controle gerencial. Isto repercute em sua formação que é rebaixada, pois tal profissional não necessita ser muito qualificado já que pode ser tranquilamente substituído.

Neste particular, caminha-se na direção de afastar as universidades do processo formativo dos profissionais da educação, redirecionando-os para instituições cuja base teórica restrita impeça de formá-los dentro de uma perspectiva mais avançada e crítica, alinhando sua formação às exigências

restritas do domínio do conteúdo expresso no currículo oficial. (FREITAS, 2014, p. 1103)

Retomando os PCN's, que ainda são os documentos norteadores do trabalho escolar e demais orientações das políticas e ações educacionais no Brasil, Soares (2013) o enquadrava nesse contexto descrito: o da reestruturação produtiva e o alinhamento do Brasil às novas demandas do Capital. O autor salienta que o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) e o seu documento de referência – os PCN's – aproximaram o ensino-aprendizagem do mundo do trabalho via competências e habilidades, onde algumas características desejáveis deveriam ser desenvolvidas nos alunos, futuro trabalhador de um mercado que exige flexibilidade, eficiência, adaptabilidade e multifuncionalidade.

Para tanto, Soares (2013) indica que o currículo passou a ser estruturado por “padrões de aprendizagem”, competências e habilidades. O autor frisa que os PCN's instituem “o aprender a aprender” que, na prática, é uma noção de aprendizado que fomenta a competitividade, a instrumentação e o individualismo. Dá-se muito valor a forma, deixando-se de lado os conteúdos, o processo de ensino-aprendizagem e, por consequência, o trabalho docente.

Para a Geografia, que perde espaço no currículo escolar, graças ao estreitamento curricular promovido pelas avaliações de larga escala, tema explorado por Freitas (2014), também tem sua potência explicativa dos fenômenos enfraquecida frente aos discentes graças à abordagem que lhe é dada no PCN. Soares (2013) aponta que o PCN traz críticas a Geografia positivista e crítica (de viés marxista) e elege a fenomenologia como sua base epistemológica. Deste modo a leitura de mundo de cada sujeito é sobrevalorizada, cabendo a Geografia escolar abraçar as subjetividades e o individualismo do imaginário dos discentes.

Deste modo, enquanto a Geografia Crítica, com pressupostos dialéticos (de matriz marxista), analisa os fenômenos e acontecimentos a partir dos elementos de contradição social das relações, inserindo os sujeitos sociais (coletivos, portanto) nessa análise, buscando construí-la do particular ao geral e retornando ao particular, produzindo sínteses em que a ideia de totalidade se apresenta, a abordagem fenomenológica utiliza-se de pressupostos subjetivistas, uma espécie de psiquismo de leitura do real, onde a leitura de totalidade fica impossibilitada (...) abordagem fenomenológica tende a circunscrever o real, a uma interpretação individual, a partir das experiências vividas que, mesmo que não sejam falsas, partem, apesar disso, de uma premissa subjetivista. (SOARES, 2013, p. 155)

Ao privilegiar a forma (aprender a aprender e aprender a fazer) e não o conteúdo, tomando a fenomenologia como norteadora dos PCN's (SOARES, 2013), na proximidade das avaliações externas os professores em sala de aula aplicam avaliações informais com objetivo de preparar os seus discentes para os testes oficiais. A ênfase dada nas disciplinas das avaliações externas e ao ensino do conteúdo, dentro destas matérias daquilo que está previsto nos exames, aos alunos das escolas públicas lhes sobram a histórica sonegação do conhecimento historicamente produzido. (FREITAS, 2014)

A formação de professores não está imune a esta situação imposta às escolas, visto que este será o futuro local de trabalho da grande maioria dos licenciandos. A formação universitária dos docentes está conformada aos cânones da reestruturação produtiva do Capital, aos PCN's, às avaliações externas na educação básica, pressionando a formação dos futuros professores. Há frentes de pesquisa no campo da formação de professores que são críticas à Epistemologia da Prática e a conformação da formação de docentes nas universidades e faculdades à reestruturação produtiva.

A formação de professores sob o ponto de vista crítico-emancipatório propõe ir além da formação do docente prático-reflexivo. Para a corrente crítica-emancipatória a prática refletida no *lócus* laboral, por si mesma não esclarece a totalidade, prende-se a si mesma e não contribui para que o professor torne-se pesquisador de fato, no sentido acadêmico (formular categorias e eixos de análise). Assim a reflexão é rasa e restrita tão somente ao pragmático. (SILVA, 2011, *passim*)

Silva (2011) entende que não há fase mais ou menos crítica ou importante na carreira e formação de um professor, o que há é um *continuum* no desenvolvimento pessoal, profissional e social, consolidada pela “reflexão coletiva do trabalho”. O campo da formação de professores, no viés crítico-emancipatório, é concebido a partir de uma realidade dialética e contraditória. A totalidade, na concepção de formação de docentes, é considerada bem como o trabalho do professor e a sua relação com os contextos sociais.

Na perspectiva crítica-emancipatória a formação de professores é compreendida como a inseparabilidade entre prática e teoria na práxis transformadora da realidade. O real só pode ser alterado quando a atuação prática ultrapassa a teórica, sem ser pragmática e acrítica.

Tal concepção entende a formação como atividade humana que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano, sem que por

outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário. Contém as dimensões do conhecer – da atividade teórica – e do transformar – a atividade prática -, numa indissociação entre ambas: teoria e prática. (SILVA, 2011, p. 22)

O saber do profissional professor deve ser construído nos pilares da teoria e das práticas, não basta saber só ensinar, é preciso que o ato pedagógico seja transformador, condição que leva o professor a se ver como um trabalhador de fazer e ensinar, intencionais.

(...) deve ter como valor e objetivo final a oportunidade para que o outro aproprie-se do conhecimento para fazer valer os seus direitos e buscar a transformação social e o desvelamento da realidade contraditória. Trata-se de um saber ensinar que se pautar nas competências ética, política, estética e técnica do saber docente. (SILVA, 2011, p. 25)

Alinhada com a perspectiva crítico-emancipatória (apoiada em Marx e Gramsci) há a formação de professores sob a égide histórico-crítica (baseado em Marx e Saviani). Esta visão também entende que a educação básica e a formação de professores foram cooptadas pela reestruturação produtiva do Capital. É crítica à Epistemologia da Prática, das tendências pós-modernas, da desvalorização intelectual, social e profissional do professor e, citando Moraes (2001)¹¹, à aceitação e promoção do recuo da teoria. Esta corrente critica a Epistemologia da Prática no sentido de que esta entende a realidade e o mundo como harmoniosos, sem contradições e tensões.

De acordo com Massucato et al. (2012) a linha histórico-crítica aponta que tanto o ensino básico público quanto a formação dos docentes são precarizadas frente às imposições neoliberais. No caso dos professores sua formação é rebaixada e para que isso seja revestido de modernidade e eficiência, há o discurso que corrobora o uso do ensino à distancia, cursos mais breves e formação em serviço, mas que na realidade são cortes de custos para os gestores da educação. As autoras vaticinam que o resultado deste alinhamento à lógica empresarial na educação é o esfacelamento do ensino, queda na qualidade da formação ofertada aos docentes, com consequências na sua prática e enfraquecimento de políticas públicas de cunho democrático. Há o agravante da figura do professor perder o valor social e pedagógico, o que impacta sobremaneira, de modo negativo, o que é apresentado aos alunos das escolas públicas. (MASSUCATO et al., 2012, *passim*)

¹¹ MORAES, M. C. M. Recuo da Teoria: dilemas da pesquisa em educação. In: **Reunião anual da ANPED**, 24. 2001. Caxambu. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1722216449491.DOC>>. Acesso em 11 de agosto de 2013.

A pedagogia histórico-crítica, ao debruçar-se sobre a educação, parte de condições objetivas da realidade e concebe que essa tem condicionantes históricos e sociais, relacionando-se com a sociedade e com a história de modo dialético.

Nessa perspectiva reconhecem-se os limites e possibilidades de atuação da educação, ou seja, não se coloca simplesmente a questão de uma visão ingênua nem reprodutivista, admite-se, sobretudo, que existe a possibilidade de transformação social e para isso são oferecidos instrumentos por meio da escolarização, do ensino sistemático, para que as classes dominadas possam lutar pelas transformações necessárias. (MASSUCATO et al., 2012, p. 137)

Nesta visão de educação os conteúdos historicamente produzidos são valorizados, diferentemente, por exemplo, da Epistemologia da Prática e da abordagem fenomenológica, que privilegiam a forma. A escola e o professor, portanto, são valorizados, mas não se deve confundir com uma educação bancária, que Paulo Freire alertou e combateu. Assim, o conteúdo, o erudito, os clássicos e a cultura são valorizados na formação dos professores, pois são eles que os socializarão para os seus alunos e comunidade escolar. “(...) a formação de professores deve ser construída na perspectiva da práxis e não o contrário, pois se corre o risco de cair no espontaneísmo, no “aprender a aprender” ou “aprender fazendo”, conforme tem difundido o discurso neoliberal.” (MASSUCATO et al., 2012, p. 139)

A formação de professores deve ser embasada no concreto, na crítica, na conscientização e pela a apropriação da realidade por meio de teorias que subjazem a prática (teoricamente fundamentada). Assim, os docentes podem ajudar os seus alunos a agir sobre a realidade, desvelar o mundo e seu entorno, respeitando as diferenças.

O professor deve ter o compromisso de preparar e instrumentalizar as novas gerações, dotando-as de conhecimentos históricos e culturalmente produzidos pela humanidade, ensinando conteúdos significativos, que seja possível a implementação das conexões entre a teoria e a vivência prática que partam do concreto, da sua totalidade, para poder possibilitar sua atuação na sociedade e se tornarem, assim, instrumentos para uma transformação. Por isso a necessidade do professor ter consolidados os conhecimentos teóricos das diversas áreas de conhecimentos, possibilitando a reflexão sobre sua prática e, ao mesmo tempo, possibilitando-o a agir sobre essa prática visando mudanças, tendo em vista seu posicionamento político e social. (MASSUCATO et al., 2012, p. 140)

A formação de professores no viés histórico-crítico luta, portanto, pelo retorno a teoria, da intencionalidade no ensino, da construção e valorização de um conhecimento científico e teoricamente embasado da educação e de seus processos, fortalecimento da instituição escola pública e valorização do papel do professor:

(...) enquanto transmissor e mediador da cultura e do saber erudito; da formação inicial solidamente sustentada pelos clássicos, pelo ensino e pela pesquisa, possibilitando a dinâmica relação entre teoria e prática. Desta forma, poderemos proceder a busca pela valorização do professor da educação básica e das questões a ela inerentes, no âmbito da formação inicial. (MASSUCATO et al., 2012, p. 142)

As perspectivas críticas do campo de formação de professores, no nosso entendimento, melhor elucidam e desvelam as contradições e forças as quais os docentes e seus formadores estão subjugados. Entretanto, os vieses não críticos neste campo são hegemônicos, amplamente difundidos na comunidade acadêmica, entre a os professores e diretores de escolas básicas e são os seus porta-vozes que são convocados pela imprensa para opinar sobre qualquer assunto ou fato relativo à educação. Além disso, é sob este viés que a maioria dos professores da educação básica brasileira é formada e que as pesquisas em educação são conduzidas. Essa hegemonia é um exemplo da força do Neoliberalismo e da reestruturação produtiva do Capital interferindo na educação brasileira.

2.2 A entrada na carreira: o professor iniciante

É quase um consenso que a entrada na carreira de professor é um momento crucial, decisivo e, de algum modo, transversal ao desenvolvimento da profissionalidade docente (SILVA, 1997). A noção de desenvolvimento profissional pretende superar a visão dicotômica de formação inicial e formação continuada, entendendo-a como um processo, intrínseco ao desenrolar da vida do professor (MARCELO, 2009), que é entendido como um adulto em desenvolvimento, muitas vezes jovem, e a sua formação enquadrada na formação de adultos (LOUREIRO, 1997). É fase comum a todos os professores: vindos dos cursos de pedagogia e das licenciaturas. Assim, a entrada na carreira seria o primeiro momento deste longo processo, que já vem ocorrendo desde a escola básica, como aluno, na passagem pela universidade e pelos estágios supervisionados.

[...] os estudantes iniciam sua formação com algumas ideias, conhecimentos e crenças fortemente assentadas, que afetam a forma como interpretam e assimilam a nova informação. A influência dos cursos acadêmicos de formação na mudança dessas crenças é limitada e pouco conhecida, como o que ocorre com os estágios de ensino, sobre os quais se afirma que “apenas começamos a conhecer os fatores específicos que afetam o processo de aprender a ensinar”[...] (MARCELO, 1998, p. 56)

Não se pretende entrar nos detalhes desse amplo campo de pesquisa, mas sim buscar algumas pistas sobre as ressonâncias da formação universitária na prática dos docentes de

geografia, conforme suas interpretações. Ademais, tais considerações apontadas não podem ser deixadas de lado no enquadramento desta pesquisa e do seu escopo interpretativo, ou seja, compreender que a entrada na carreira só pode ser elucidada como um *continuum* do processo de desenvolvimento profissional.

A entrada na carreira é marcante, comumente (senão a todos que entram na carreira), permeada por conflitos e, ao mesmo tempo, implica em um intenso aprendizado da docência. Em um estudo que se debruçou sobre o primeiro ano do exercício da docência, com trinta professores, Silva (1997) traça a seguinte síntese do período:

Trata-se, portanto, de um momento da carreira em que tem mais impacto o efeito das pressões profissionais. Este é, por consequência, um período de aprendizagens intensivas, vivenciando-se frequentemente fortes tensões. As razões que contribuem para fazer dos anos iniciais os mais difíceis da vida de um professor são de diversa natureza, podendo, no entanto, destacar-se que normalmente a nível pessoal se trata de um momento de consideráveis mudanças, representando, por isso, um período de transição a nível do próprio ciclo da vida (SILVA, 1997, p. 139).

Os conflitos vivenciados na sala de aula, no local de trabalho, com os colegas de profissão entrelaçam-se, evidentemente, com as situações vividas em outras esferas da vida do professor iniciante. Não é uma fase fácil, entretanto é rica de aprendizados do que é ser professor. É nela também que ocorre a transição da situação de estudantes para a situação de professores, inscrevendo-os como adultos no mundo.

Não há consenso entre os estudiosos de quanto tempo dura esta fase de intensa experimentação, tensões e aprendizado docente. Entretanto, os autores que se dedicam a estudar o tema são categóricos ao afirmar que a entrada na carreira (e como os desafios são enfrentados) varia de professor para professor, com sobressaltos, recuos e avanços particulares para cada um. Porém, é uma fase de intenso aprender, do ensaio e erro, de tateamentos, algumas vezes lançando mão de mimetismos e caracterizada por preocupações de caráter prático (MARCELO, 1998). Para Tardif (2014) pode durar até o quinto e o sétimo ano do exercício da profissão. Silva (1997), assim como Cavaco (1999), indicam que pode prevalecer durante os primeiros quatro anos da docência. Huberman (1992) sinaliza que a fase de entrada na carreira pode durar de dois a três anos. Não se detendo ao quanto tempo dura, mas sim ao que acontece neste período, descreve-se, a seguir, alguns achados de algumas passagens de alguns estudiosos do tema.

Para Veenman (1984) apud Silva (1997)¹² o primeiro ano é o mais crítico na carreira, pois neste período pode ocorrer o chamado “choque com a realidade”. Esta noção é importante, pois traduz, de certo modo, o grande impacto que os professores iniciantes sentem e percebem quando começam a trabalhar. O que existe no real e aquilo que foi idealizado são postos em xeque logo no primeiro dia de trabalho do docente: há um corte entre o ideal e o real; o “choque com a realidade” opera neste corte (SILVA, 1997). Na passagem do ser aluno para ser profissional ocorrem diversas tensões e conflitos, quais sejam, de acordo com Veenman (1984) apud Silva (1997): a) percepção dos problemas: desde queixas sobre a carga de trabalho, o stress, até o cansaço e frustração; b) mudança de comportamento: o do professor iniciante é modificado em função das pressões externas que sofre; c) mudança de atitude: as certezas e convicções do docente são abaladas operando mudanças em seu comportamento; d) mudança de personalidade: a estabilidade emocional e no que entende de si passam a ser afetadas e, por ultimo, o e) abandono da profissão: onde o desencanto com a profissão atinge um grau máximo e a deserção é a única solução.

Veenman apud Silva (1997) debruçou-se sobre os principais problemas enfrentados pelos professores iniciantes. Destaca-se o caráter autocentrado de muitos deles, por exemplo, na relação com os colegas, com os pais, com a chefia, trabalho burocrático, disciplina, etc. Além disso, os relacionados a organização e controle “[...] são problemas que se prendem com o acto de ensinar do próprio professor (comportamento e estratégias). Ainda centrados em si próprios, os seus problemas têm mais a ver com a forma como ensinam do que com a forma como os alunos aprendem” (SILVA, 1997, p. 56). Ainda que autocentrados, os professores iniciantes apresentam forte preocupação com os alunos, no sentido de refletir o seu fazer pedagógico e buscar um caminho que o aproxime de seus alunos.

Silva (1997) elucida os estudos de Ben-Peretz e Kremer-Hayon (1990)¹³, que sinalizam que os docentes, de modo geral, estão sempre envolvidos em situações dilemáticas. Estes dilemas, segundo os autores, podem ser agrupados em três grupos: controle do ato educativo, gestão curricular e socioculturais. Silva pontua que estes dilemas possuem um grau maior de dificuldade de resolução para os iniciantes, pois estes acabam de ingressar em uma profissão, escola, ambiente, onde tudo é novo e “[...] que dele espera que seja responsável e

¹² VEENMAN, S. A. M. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Education Research**, vol. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

¹³ BEN-PERETZ, M.; KREMER-HAYON, L. The content and context of professional dilemmas encountered by novices and seniors teachers. **Educational Review**, vol. 42, n° 1, 1990.

tome decisões acertadas, tendo que escolher entre **o que deve ser, o que se espera que faça e o que as circunstâncias obrigam que se faça.**” (SILVA, 1997, p. 58 – grifo da autora).

Ainda conforme a autora, esta aponta em seu estudo com professores no exercício do primeiro ano da docência - todos jovens adultos- que estes se depararam com três caminhos possíveis para que se integrassem ao novo ambiente de trabalho: um ajustamento voluntário ao que lhe é determinado; o cumprimento estratégico, pois o docente não concorda com o que é imposto mas o faz; e quando consegue operar alguma mudança, de acordo com suas crenças, é a redefinição estratégica. A autora identificou, entre os professores iniciantes, entusiasmo com a carreira a ser desbravada. Entretanto, este encantamento com a profissão confronta com as fases e ciclos de vida de outros docentes do local de trabalho, conforme Huberman (1992) descreveu. Neste confronto surgem tensões com os que não mais possuem o mesmo entusiasmo, com os desesperançosos; surge o conflito entre o que aprenderam na formação inicial com práticas consideradas conservadoras, entre os que não o ampararam e os que o fizeram (SILVA, 1997). Para Pontuschka (2010), ao debater as tensões entre formação inicial e trabalho docente, e em uma tentativa de aproximação com o que Silva (1997) descreve sobre as dificuldades do primeiro ano da docência, sinaliza que os estagiários podem antever, vislumbrar, o “choque com a realidade”, ou seja, esses percebem a precariedade da sua futura condição de trabalho:

Essas condições desfavoráveis rapidamente se revelam ao estagiário que chega à escola, e ele pode ter duas atitudes ao se formar: buscar outra profissão ou se sensibilizar enfrentando conscientemente a importância de ser professor e, ainda como estagiário, tentar dar o melhor de si no auxílio à escola e aos alunos, apesar de sua posição frágil como um personagem que está na escola, porém não é professor e nem aluno” (PONTUSCHKA, 2010, p. 467)

Silva (1997) também descreveu em seu estudo a “confusão de papéis”, onde um professor ainda em estágio, não era da classe docente, e portanto, não totalmente enquadrado em uma classe profissional, em uma situação ambígua dentro da escola e diante dos alunos. E também de um outro docente, já formado, iniciante e sem vínculos com a universidade, era muito próximo de seus alunos, não conseguindo assumir por completo seu papel de professor diante dos seus discentes e se integrar aos seus colegas. É uma fase complexa, para alguns é a de transição do ser aluno para ser professor e perpetrada de ambivalências.

O modelo de Huberman (1992), no qual a pesquisa de Silva (1997) baseia-se - e muito outros estudiosos; tido como um dos mais importantes- entrelaça o desenvolvimento da

carreira docente com o desenvolvimento da vida dos sujeitos. Quando se refere a um modelo é costumeiro lembrar-se de fases subsequentes e lineares. Entretanto, o autor deixa claro que o desenvolvimento da profissionalidade pode ocorrer com sobressaltos, sobreposições de fases, recuos, avanços, idas e vindas, que são variáveis entre os membros da profissão. Para este autor, a entrada na carreira é caracterizada pelo contato inicial com a sala de aula e por uso de intensa exploração pelos novatos, podendo ser fácil ou mais complicada, exitosa ou falha, dependendo em muito da instituição que o jovem professor trabalha. A intensa exploração os leva a duas situações vitais no início da carreira, que podem ocorrer juntas: o da sobrevivência e o da descoberta.

A sobrevivência tem estreitos vínculos com o choque da realidade descrito por Veeman. O corte entre o ideal e o real é concretizado e os conflitos emergem. O enfrentamento das condições de trabalho, muitas vezes precárias e exaustivas, o lidar com o material didático, a relação com os alunos, o tateamento, a insegurança e os ensaios acerto e erro desenham a sobrevivência na escola.

O aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou a aguentar-me?”) a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (HUBERMAN, 1992, p. 39).

Ao mesmo tempo, no período de entrada na carreira, que para Huberman pode durar até os três primeiros anos do exercício da profissão, outra situação pode surgir, o da descoberta. Vinculada ao entusiasmo e exaltação iniciais, que aos olhos de alguns colegas de profissão antigos e desencantados com a docência costumam atribuir a juventude e exclusivamente ao início da carreira, e a exploração também pode conduzir a este aspecto positivo, que a literatura trata como um sentimento de pertença a uma categoria profissional, a responsabilidade por turmas e sua condução, por planejar suas atividades e aulas, a busca por materiais e formas inovadores de ser dar aulas. Não são aspectos estanques e isolados na iniciação à docência, pelo contrário, podem acontecer juntos, ou um sobre o outro, períodos onde um predomina sobre o outro: “Com muita frequência, a literatura empírica indica que os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo

que permite aguentar o primeiro” (HUBERMAN, 1992, p. 39). Como Cavaco (1999) sinaliza, é uma fase de muitas contradições, vivenciadas de algum modo por todos os professores.

Se, por um lado, o ter encontrado um lugar, um espaço na vida activa, corresponde à confirmação da idade adulta, ao reconhecimento do valor da participação pessoal no universo do trabalho, à perspectiva da construção da autonomia, por outro, as estruturas ocupacionais raramente correspondem à identidade vocacional definida nos bancos da escola, ou através das diferentes actividades socioculturais, ou modelada pelas expectativas familiares. Assim, é no jogo de procura de conciliação, entre aspirações e projectos e as estruturas profissionais, que o jovem professor tem de procurar o seu próprio equilíbrio dinâmico, reajustar, mantendo o sonho que dá sentido aos seus esforços. (CAVACO, 1999, p. 162-163)

O trabalho de um docente iniciante pode ser muito solitário (não que o dos professores mais experientes não o seja) dependendo do local e das regras tácitas e explícitas do seu local de trabalho, bem como da acolha pelos seus colegas mais experientes na profissão. Em um caso extremo de trabalho solitário e sem apoio por parte da equipe pedagógica, gestora e de seus colegas pode levar o jovem docente a mimetismos acríticos, de quando ainda era aluno da educação básica, passando por cima do que pode ter aprendido na universidade e do que – inclusive – defende e acredita (CAVACO, 1999). É a situação de sobrevivência operando.

Além dessa faceta negativa da iniciação à docência, Cavaco (*op. cit.*) elucida que também é um período de intenso desenvolvimento pessoal, quando se trata do jovem adulto, associado ao desenvolvimento da carreira. Há também uma maior identidade dos alunos pelos professores mais jovens, facilitando o estreitamento das relações, o que também contribui para que muitos permaneçam e passem pelo turbilhão desta fase. O docente iniciante pode encontrar o sentido social de sua profissão, o que o ajuda a reduzir os efeitos do choque com a realidade e a distância entre o ideal e do real.

Como já enunciado, é um momento de intenso aprendizado. Mas não é só nesta fase da carreira que o professor aprende a ser professor (o estágio e o início da carreira). Silva (1997) sinaliza, no fim de seu estudo, que um maior cuidado com esta fase da carreira e com as demais deve ser tomado, a fim de tirar o grande peso que lhe é posto.

Numa fase de estágio, as informações sobre a carreira tornam-se também úteis para apoio e acompanhamento dos professores na medida em que podem ajudar a compreender melhor os problemas dos professores principiantes e a procurar mobilizar estilos de supervisão que ajudem efetivamente os professores a desenvolver-se, evitando-se assim que este momento da carreira seja vivido de forma angustiante e não lhe seja

reconhecido grande valor formativo, como apontam os dados obtidos por nós. (SILVA, 1997, p. 155)

Embora seja uma fase sobrevalorizada para alguns estudiosos, é consenso que neste período da carreira ocorra um grande aprendizado da docência. Tardif (2014) pontua que os professores aprendem muito e de forma rápida; nesta fase o seu fazer docente fundamental (saber experiencial e o saber pedagógico do conteúdo), levado por toda a carreira, é adquirido e sua autoimagem construída, para si e para os outros.

A aprendizagem rápida tem valor de confirmação: mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar. A experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em *habitus*, em traços da personalidade profissional. (TARDIF, 2014, p. 51)

Diniz (1998) estudou o início da carreira de alguns professores de geografia na cidade do Rio de Janeiro, no início dos anos 1990. O perfil de atuação do seu grupo de estudo era de uma maioria atuante em escolas privadas, com no máximo três anos de atuação na docência, participante de grupos de pesquisa, que usufruíram de bolsas de iniciação científica durante a graduação e estavam no mestrado ou especialização. A autora descreveu em sua tese o problema da hiperespecialização na graduação, potencializada pela participação em grupos de pesquisa, uma vez que a escola básica exige um professor de geografia generalista e não um especialista, tal como um climatologista, um geomorfólogo ou da geografia agrária, não significando conhecimentos superficiais ou rasos de toda a Geografia. Os professores iniciantes relataram dificuldades em lidar com os conteúdos que não estiveram dentro do escopo de suas bolsas ou grupos durante a graduação, já que se aprofundaram em um dos campos específicos da Geografia e apenas passaram pelos demais. Além dos desafios já descritos e conhecidos, pelos quais todos os professores passam ao adentrar a carreira, este parece ser mais um, que é muito próprio a como a ciência geográfica vinha até então se configurando, com ressonâncias até os dias de hoje e com impactos na atuação docente na educação básica. Nessa altura, a autora cita a sua formação como um comparativo e lança mão da realização das “excursões didáticas”, entendidas neste estudo como trabalhos de campo, como mais um modo de se evitar a hiperespecialização:

O grande significado da formação acadêmica para minha geração centrava-se nas excursões didáticas do curso. [...] Essas excursões, por outro lado, fincavam as bases de um método geográfico calcado no empírico, na aplicação e na articulação da geografia física e geografia humana e nos deixava marcas profundas de como ensinar pesquisando. Significa, ao

mesmo, tempo, uma “alegria” porque estávamos construindo um método científico didaticamente, aprendendo uma geografia articulada: teoria-prática, física-humana. (DINIZ, 1998, p. 107)

Além dessa importante questão, visceral à ciência geográfica, a pesquisadora constatou que a entrada na carreira de seus professores novatos fora permeada de acontecimentos estressantes e de sentimentos contraditórios, conforme a literatura específica descreve. Entre eles destaca-se a discrepância entre a Geografia aprendida na Universidade daquele que era ensinada na escola: mais um fator que contribuiu para o choque com a realidade desses professores iniciantes. A autora contribui ao descrever e problematizar as tensões entre formação inicial em uma universidade que pretende formar pesquisadores, a hiperespecialização já na graduação, o modo como o bacharelado e a licenciatura estavam justapostas no seu universo de pesquisa, as interferências e exigências do mercado de trabalho e a dilemática fase de iniciação à docência.

No domínio do conteúdo geográfico a ser ensinado está o grande desafio enfrentado em suas ações de professores iniciantes, e tem suas origens na formação específica. Este não é um problema de responsabilidade primeira da formação pedagógica, muito embora tenha uma outra cota de participação importante nessa “insegurança” do professor iniciante. (DINIZ, 1998, p. 152)

A pesquisadora salienta que os deslocamentos entre a residência e o local de trabalho, distantes uns dos outros, geralmente ao professor iniciante lhe é reservado os locais de maior dificuldade de acesso, (devido pontuação na carreira, se for cargo público, e consolidação no posto de trabalho, se for privado – elucidando apenas alguns dos fatores que ajudam a explicar a questão do acesso), a hiperespecialização gerou uma sobrecarga de trabalho nos professores, acompanhada de ansiedade e insegurança, uma vez que estes tinham que estudar assuntos, para que pudessem dar conta de suas aulas, que pouco ou sequer viram na graduação. Essa questão, para além do fato dos professores participantes da pesquisa terem se enveredado na pesquisa ainda graduandos, sinalizou que a formação da universidade pouco compromisso tem com a educação básica. Há um descompasso entre o que se ensina na universidade e o que se ensina na escola. Este impasse leva os professores, neste caso os iniciantes, a construir um “saber da experiência” que lhes é próprio e no período da construção da tese da autora pouco reconhecido e valorizado tanto pela escola, quanto pela universidade.

Lopes (2010) debruça-se sobre os saberes docentes dos professores de Geografia e reconhece a força e importância que o saber da experiência tem no desenvolvimento da profissionalidade daqueles. Uma das frentes que sua tese explora é que a matéria ensinada na escola pelos professores tem uma especificidade que lhe é própria, a saber: o conhecimento pedagógico do conteúdo ou conhecimento didático do conteúdo. A desarticulação entre o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico na formação inicial ainda persiste, quase vinte anos após as constatações do estudo de Diniz.

O autor, apoiado em ampla bibliografia, aponta que o conhecimento pedagógico do conteúdo é construído em estreita relação com o saber da experiência ou saberes práticos (nos dizeres de Tardif). O ensino é transformado em conteúdos específicos que os docentes passam a dominar. Tal perspectiva, portanto, vai de encontro àquela que entende os conteúdos de Geografia educativos por si próprios: basta saber os conteúdos que um bom professor será, concepção alinhada ao modelo aplicacionista de formação. Lopes (2010) sinaliza que o saber pedagógico do conteúdo pode ajudar a superar a separação entre o conhecimento geográfico e o conhecimento pedagógico. Constata, em sua tese, que os professores experientes (portanto, não podem ser comparados diretamente aos professores iniciantes, por estarem em fases distintas da carreira) constroem conhecimentos pedagógicos geográficos. Essa construção específica não se dá do dia para a noite e nem em um chamado vocacional ou na descoberta súbita de talento: é constituída ao longo da profissionalidade. Diante do que já fez e deu certo, deu errado, refletindo sobre a prática, o professor de Geografia vai construindo e combinando estratégias e reflexões sobre elas, dando forma aos seus macetes e *habitus* (nas palavras de Tardif).

Na devida relação com os conhecimentos formais apropriados durante a formação inicial e continuada a experiência profissional vai revelando gradativamente, mas não necessariamente, conhecimentos profissionais específicos, que modificados com frequência, tornam-se essenciais para a tarefa de ensinar. [...] Assim, permita-nos mais uma vez repetir: saber Geografia é fundamental, mas não suficiente para garantir o bom desempenho do professor desta área do currículo escolar. (LOPES, 2010, p. 176)

Entre um dos saberes componentes do conhecimento pedagógico geográfico o autor elenca, entre seus dados empíricos, a realização de trabalhos de campo por parte dos professores, com seus alunos na escola básica. Para um deles, um de seus informantes, tal prática ajudou a amenizar o choque com a realidade, além de se fazer ser reconhecido entre os

seus pares, professores da escola (de outras disciplinas). É a realização do trabalho de campo como marcador de identidade profissional e favorecedora da constituição da profissionalidade daquele docente, que narra o seu início de carreira. Esses aspectos elencados pelo pesquisador, no que tocam ao Trabalho de Campo na escola, realizado por professores iniciantes, merecem ser mais estudados, nesta dissertação e em estudos futuros.

Lopes (2010) focalizou os professores experientes e seus conhecimentos pedagógicos geográficos, além do que constatou que estes se identificam como professores de geografia. A adjetivação do “professor” é muito interessante e nos dá pistas dos muitos processos que acontecem na escola e na formação, entretanto, não é do escopo desta dissertação aprofundar sobre esses (identidade docente). Mas tal reconhecimento pode indicar algum caminho para os professores iniciantes e algumas possíveis trilhas a se seguir nessa dilemática e difícil fase da carreira, a saber: o seu ingresso e anos iniciais. Por característica e processo, para conseguir sobreviver em meio à precariedade das escolas e ao mesmo tempo realizar as suas descobertas como docente, o professor iniciante pode estar em um momento aut centrado da carreira. É comum a todos que passaram por esta fase, conforma a literatura descreve. Mais uma vez é sinalizada a necessidade do caráter generalista no trato com os conteúdos geográficos na escola. Tal domínio largo e quase que universal dentro da Geografia, só vem com experiência e reflexão sobre ela, e sucessivas ações e reflexões, bem como de muitas horas de estudos e dedicação a essas inquietações.

[...] Los profesores experimentados pueden darle sentido más fácilmente a las unidades largas como un curso. Los principiantes, por el contrario, piensan sobre una unidad por partes, sin intentar ver la relación en el todo. (SHULMAN, 2005 apud LOPES, 2010, p. 188)¹⁴

O autor questiona o modelo de formação baseado na racionalidade técnica, cuja formação acadêmica encara a formação pedagógica como um mero aditivo. Os colaboradores de sua pesquisa consideraram que aprenderam conhecimentos geográficos, bem como teorias gerais da aprendizagem, metodologias e técnicas, mas não foram suficientes para ensinar Geografia, o que indica que este saber profissional, fora construído na prática. Lopes faz uma ressalva importante, que nos soa como uma alerta ao se transitar pelos terrenos dos saberes práticos: “É preciso ressaltar que o conhecimento profissional não surge por geração

¹⁴ SHULMAN, L. S. El saber y entender de la profesión docente. *Estudios Públicos*, Santiago - Chile, n. 99, p. 195-224, 2005.

espontânea. A ideia corrente de que se aprende a dar aulas dando-as pode ser simplista demais e esconder armadilhas que podem resultar em desprofissionalização” (LOPES, 2010, p. 216)

Bernardes e Diniz-Pereira (2012), ao pesquisarem a aprendizagem da docência de professores iniciantes de Geografia na cidade de Belo Horizonte, também constaram essa percepção em seus docentes novatos, de que embora também se aprenda na prática, a docência não se restringe às técnicas; vão além, a entendem como um processo, que não se encerra na conclusão da graduação, aquela começando quando ingressam na escola, como professores.

Os autores discutem a iniciação à docência, em especial o já referido choque com a realidade e relatam o descaso que as escolas têm com os professores iniciantes, muitas vezes trabalhando de modo solitário e tentando inserirem-se como profissionais. Ao mesmo tempo confirmam que a entrada na carreira é a fase mais crítica da aprendizagem da docência. O artigo avança no sentido de problematizar a naturalização nos centros de formação de professores do já referido “choque com a realidade”. O modelo aplicacionista de formação, onde basta ensinar os conteúdos, conceber a licenciatura como um apêndice do bacharelado, deixam o professor solitário na sua tarefa de ensinar e de aprende a ensinar. Tal empreitada não é simples para os mais experientes, é tarefa complexa, quanto mais para um novato. A crítica à naturalização do “choque com a realidade” levanta questionamentos quanto ao modelo vigente de formação dos professores, e os autores perguntam se é possível uma formação que ajude a minimizar tal choque, quando os iniciantes entram na carreira.

Como colocado anteriormente, naturalizar o choque de realidade nos parece bastante delicado e algo que pode legitimar a manutenção de dadas concepção e ações de formação na universidade: uma formação baseada em uma escola e em um aluno ideais, cujos conteúdos das disciplinas “teóricas” se encontram desvinculados das necessidades efetivas do trabalho a ser desenvolvido pelo futuro professor, como apontam os respondentes. (BERNADES; DINIZ-PEREIRA, 2012, p. 263)

Esta passagem leva a questionamentos de que se a instituição escola e instituição universidade (ou centros formadores de professores), ao apoiarem-se nesta naturalização, não se eximem da responsabilidade de acolher o professor iniciante nesta nova etapa de sua formação. Sabe-se que atualmente existem ações muito importantes, que caminham na contramão do modelo aplicacionista, tais como o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e alguns projetos de extensão, mas, infelizmente, não são todos os graduandos que podem usufruir dessas bolsas e desses momentos formativos.

Ainda reportando a citação direta do texto dos autores, esta passagem nos leva a outra contribuição do artigo. Os autores, junto aos seus respondentes, constaram que estes valorizavam os formadores universitários que obtiveram experiências como docentes em escolas básicas, notadamente as públicas. Tal achado aponta para uma crítica à separação teoria e prática e, segundo os autores, a requalificam: qual teoria irá lastrear a formação dos futuros professores? E em qual perfil?

No que se refere aos processos de formação acadêmica, os professores chamaram atenção para a necessidade de que os cursos cuja finalidade é formar professores, neste caso específico, de geografia, voltem-se para a escola e a tomem como referência principal para sua organização e desenvolvimento curricular. Valorizam os formadores que têm contato mais direto com a escola e os sujeitos que a fazem (e se fazem) nesse espaço e as disciplinas que os colocam, ainda enquanto futuros professores, em contato direto com esse que será seu ambiente de trabalho. Acreditam esses professores em início de carreira que, talvez dessa maneira, seja possível construir um processo de formação acadêmico para a docência menos ideal, ou mais condizente com a realidade, reduzindo os impactos, ou o “choque de realidade” quando da iniciação à docência. (BERNADES; DINIZ-PEREIRA, 2012, p. 265)

Os autores elucidaram algumas pistas de atenuantes do “choque com a realidade” que os seus respondentes lhes revelaram. Na tensão disciplinas teóricas e disciplinas práticas na formação inicial, os iniciantes admitiram que muito do que aprenderam na universidade fora possível “transportar” para o universo da escola básica, entre os citados, o trabalho de campo em Geografia. Lopes (2010), em sua tese, constatou que a realização de “pesquisas de campo”, por parte dos docentes junto aos seus alunos é elemento fundamental e constitutivo da identidade como docentes de geografia e da profissionalidade docente. Ao clarificar e descrever o conhecimento pedagógico geográfico dos docentes participantes de sua pesquisa, Lopes (2010) identificou categorias desse conteúdo, entre elas “Uma sala de aula expandida: o espaço geográfico como laboratório e sala de aula de Geografia” (LOPES, 2010, p. 207). Nesta categoria os docentes anunciaram a realização de “aulas-passeio”, com forte viés interdisciplinar, maior enlace entre teoria e prática e processos de ensino-aprendizagem notadamente mais significativos para todos os participantes. A realização das “aulas passeio”, correlatas aos trabalhos de campo e estudo do meio, favoreceram a produção do currículo escolar e, de acordo com o autor, a constituição da profissionalidade e identidade dos professores de Geografia.

Como já ressaltamos anteriormente, as aulas e as pesquisas de campo ou, como os professores participantes desta investigação comumente denominam “aulas passeio” ganham destaque porque, além de facilitar o

processo de contextualização dos conteúdos trabalhados conceitualmente em sala de aula, incorporam e renovam, no caso específico da disciplina Geografia, uma tradição de ensino e de pesquisa que, de certa forma, confere-lhe identidade. Revelam, deste modo e conforme nossa análise, mais um aspecto de conhecimento pedagógico geográfico dos professores desta área do currículo. (LOPES, 2010, p. 207-208)

Os docentes participantes da pesquisa aqui proposta estão, a princípio, de acordo com o modelo de Huberman (1992), na fase da entrada na carreira. Estão na fase de iniciação à docência, de acordo com a revisão bibliográfica aqui selecionada. Cabe, nesta altura do trabalho caracterizar as práticas dos sujeitos da pesquisa, bem como os seus perfis de atuação na escola e discutir os resultados dos dados produzidos pela pesquisa.

Capítulo 3

A interpretação dos dados produzidos pela pesquisa

3.1 Os docentes iniciantes participantes desta pesquisa

3.1.1 A busca e a seleção pelos sujeitos da pesquisa

Descobrir quem eram e onde estavam os egressos das turmas de Geografia de 2009 e 2010, a princípio, não foi tarefa fácil. No percurso temporal da pesquisa não encontramos a secretária de graduação do curso, que teria maior facilidade com o trato deste tipo de informação, pois estava afastada em virtude de uma licença médica. De acordo com conversas informais com funcionários e professores do curso de Geografia, os registros dos egressos não estão sistematizados e, se estão, o acesso não é fácil, dependendo da intermediação dos funcionários das secretarias. Assim, mensagens eletrônicas foram enviadas para a secretaria do curso e para a sua coordenação nos meses finais de 2014, requisitando a informação de quantos formandos das turmas 2009 e 2010 existiam e os seus contatos. Não obtivemos retorno.

Diante das dificuldades de acesso à informação, recorte fundante da pesquisa, apelou-se a meios menos ortodoxos para a prospecção dos dados. A pesquisadora, já participante de um grupo público em uma rede social¹⁵ que pretende reunir no espaço virtual alunos, ex-alunos, professores e agregados da Geografia - UFSCar¹⁶ utilizou-se desta oportunidade para a busca dos egressos e das informações necessárias para encontrá-los. Para isso, elaborou-se um questionário simples (Apêndice 1)¹⁷, com dois objetivos principais: descobrir quem eram os egressos das turmas 2009 e 2010 que estavam lecionando na educação básica e, dentre esses, aqueles que realizaram trabalhos de campo com seus alunos em algum momento de sua prática profissional. Com estas informações seria possível rastrear os egressos compatíveis com o perfil por nós buscado.

A adesão ao preenchimento do questionário foi feita por nove pessoas¹⁸. Ainda que o número possa parecer baixo, não o é. O total de alunos formados que entraram no curso de Geografia em 2009 é de 25 e em 2010 é de 19, números contabilizados até o segundo

¹⁵ A rede social referida é o *Facebook*.

¹⁶ Grupo: “Geografia UFSCar”.

¹⁷ Questionário elaborado e disponibilizado na plataforma *Google Forms*.

¹⁸ As adesões ao questionário aconteceram no mês de dezembro de 2014.

semestre de 2015 (a abrangência desta pesquisa vai até o primeiro semestre de 2015). Porém, deste universo, em torno 20 egressos são professores iniciantes. O restante já tinha experiência devido a outras graduações ou não trabalham com docência.¹⁹ Destes nove voluntários foi possível detectar possíveis candidatos para a entrevista: seis respondentes haviam realizado trabalhos de campo com seus alunos. Destes seis, três não foram entrevistados pelos seguintes motivos: um não tinha concluído a graduação, e os outros dois, dentro do perfil procurado (egresso e professor da educação básica), não responderam as mensagens de *email* e *inbox* enviadas que os próprios disponibilizaram para o agendamento da entrevista. Os outros dois entrevistados, configurando, portanto, cinco sujeitos desta pesquisa, não foram encontrados por meio do mencionado questionário; foram indicados pelos primeiros entrevistados.

3.1.2 Os perfis dos sujeitos da pesquisa

A partir do questionário, tínhamos três possíveis entrevistados. Ao longo da execução destas, as indicações dos próprios participantes fez com que se chegasse aos outros dois entrevistados, somando, portanto, cinco entrevistados. Todos os participantes são egressos do curso de graduação licenciatura em Geografia, da UFSCar, *campus* Sorocaba. Antes da caracterização dos sujeitos de pesquisa cabe esclarecer como foram as abordagens, as condições das entrevistas e o esclarecimento dos participantes.

Todos foram previamente contatados por mensagens privadas de uma rede social²⁰, onde a pesquisadora apresentava-se como aluna de pós-graduação em educação da UFSCar e professora de Geografia da rede pública municipal de São Paulo. Um convite para uma entrevista era feito e o objetivo da mesma era explicado rapidamente, bem como a importância da participação do sujeito de pesquisa na produção desses dados. Assim, a comunicação estabelecia-se e as entrevistas foram agendadas. Mas antes, ainda durante as conversas virtuais, os sujeitos eram informados sobre a pesquisa e uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 2) era enviado para que lessem previamente. A sua função era explicada bem como a garantia do sigilo e do anonimato assegurados. A pesquisadora colocava-se à disposição dos entrevistados para esclarecer

¹⁹ Números estimados com base na experiência e observação não sistemática de um dos docentes do curso.

²⁰ A referida rede social é o *Facebook*. Optou-se por este meio de comunicação, pois o questionário estava circulando em um dos grupos na mesma rede. Desde modo, ao ver o perfil da pesquisadora, os possíveis entrevistados poderiam ver os amigos em comum, local de estudo e trabalho, facilitando na primeira comunicação o que permitiu o contato entre as partes.

quaisquer dúvidas, o que aconteceu de modo muito tranquilo e sem percalços. Nos dias das entrevistas agendadas, os participantes eram novamente informados da função do TCLE, esclareceram algumas dúvidas e assinaram os termos impressos antes do início das entrevistas, sabendo que estas seriam gravadas. Assim, todos os participantes assinaram o termo: uma via ficou com os sujeitos da pesquisa e outra com a pesquisadora.

Como mencionado, as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas por um profissional não vinculado a UFSCar, nem ao curso de Geografia e nem aos próprios sujeitos da pesquisa. Os entrevistados também foram informados deste importante detalhe, de modo a deixá-los mais confortáveis quanto à preservação de sua identidade.

A entrevista, reportando a pesquisa qualitativa, foi organizada no modo semiestruturado (LUDKE; ANDRÉ, 2013). Quando os entrevistados eram esclarecidos da principal pergunta da pesquisa já se sentiram instigados a falar, de modo livre.

Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p. 39)

A partir deste momento era iniciada a gravação, como todos cientes disso. Esta fala livre, em vários momentos contemplou de modo completo ou parcial alguns tópicos do roteiro semi-estruturado (Apêndice 3).

As entrevistas aconteceram em locais de fácil acesso e em comum acordo entre a pesquisadora e os entrevistados. Quatro pessoas foram entrevistadas no município de Sorocaba e uma no município de São Paulo. O Quadro 1 detalha os locais e tempo de cada entrevista. Como a entrevista semi-estruturada prevê, as entrevistas assemelharam-se mais a conversas do que a um roteiro engessado sendo cumprido. Este tipo de entrevista permite que correções e adaptações sejam realizadas ao longo da realização das entrevistas, bem como dúvidas sanadas junto aos entrevistados (LUDKE; ANDRÉ, 2013). Cabe salientar que o roteiro elaborado, além de seguir as proposições metodológicas da entrevista na pesquisa em educação, quais sejam: encadeamento lógico e psicológico dos temas a serem explorados (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p. 42), procurou-se elaborar eixos temáticos, no formato de perguntas que reportassem aos objetivos da dissertação e ao seu problema de pesquisa, de modo a facilitar a organização dos achados nas entrevistas.

Quadro 1: Locais e tempos utilizados nas entrevistas com os(as) professores(as)

Entrevistado	Tempo de gravação	Local da entrevista	Município	Data da entrevista
Alan	29 minutos	Sala de espera – Rodoviária	Sorocaba - SP	20 de fevereiro de 2015
Beto	48 minutos	Lanchonete – Rodoviária	Sorocaba - SP	26 de fevereiro de 2015
Gil	39 minutos	Jardim de Inverno – USP	São Paulo - SP	10 de março de 2015
Dora	62 minutos	Saguão da Recepção – UFSCar	Sorocaba - SP	19 de março de 2015
Zeca	42 minutos	Sala de espera – Rodoviária	Sorocaba - SP	24 de março de 2015

Organização: Camila Roethig, 2015.

Antes das entrevistas serem iniciadas de fato (ou seja, abordar o tema objeto da dissertação com os sujeitos da pesquisa) conversávamos sobre a atuação destes na escola, bem como trajetória na Universidade. Notas eram tomadas no caderno de campo e esta primeira parte não foi gravada, para atender a dois objetivos: deixar o entrevistado a vontade com a entrevistadora, suas dúvidas serem dirimidas e esclarecimentos serem feitos e, por último, traçar um perfil dos informantes desta pesquisa.

O primeiro entrevistado, que teve seu nome verdadeiro trocado por um outro²¹, a partir de agora denominado Alan, é egresso do curso de licenciatura em Geografia da UFSCar, como todos os entrevistados nesta pesquisa (requisito fundamental desta pesquisa). Ingressou no curso no ano de 2009 e o concluiu no ano de 2013²². O tema do seu trabalho de conclusão de curso (TCC) versou sobre o estudo dos solos em uma área urbana.

Na data da entrevista tinha 23 anos de idade e morava com seus pais. No ano corrente, atua profissionalmente como professor de Geografia em duas escolas públicas estaduais no

²¹ Este procedimento de troca dos nomes reais dos sujeitos por outros fictícios, foi adotado com todos(a) os(a) entrevistados(a) nesta pesquisa.

²² Ao serem indagados sobre o ano de conclusão do curso os entrevistados eram instruídos a considerar a data de expedição do diploma.

município de Sorocaba, próximas a sua residência, nos terceiros anos do ensino médio e nos sétimos anos do ensino fundamental II, como docente efetivo da rede.

Apesar de recém-formado, Alan já acumula experiência em salas de aula como docente de Geografia: há 4 anos atua na função, em diversas condições: atuou como professor em cursinho popular, em escola particular, no Estado de São Paulo trabalhou sob condições de “eventual”, “OFA” e categoria “O”²³. Sua efetivação, por meio de concurso público, ocorreu em meados de 2014.

A sua prática docente contempla o trabalho de campo na escola e em outros espaços educativos. Tal experiência na prática profissional foi requisito para a seleção deste professor para a entrevista, bem como os demais entrevistados.

O segundo entrevistado, de codinome Beto, ingressou no curso de licenciatura em Geografia no ano de 2009 e o concluiu em 2013. Na data da entrevista tinha 25 anos de idade e morava sozinho. O tema do seu TCC na graduação foi sobre geografia da educação.

Sua atuação profissional atual, como docente de Geografia, se dá em escolas particulares do município de Sorocaba e de Votorantim. O entrevistado mora na zona oeste de Sorocaba e trabalha nas zonas norte, sul e central deste município, além de atuar no município vizinho, Votorantim. No ano corrente é professor nos níveis fundamental II e médio, além de atuar em cursinho pré-vestibular.

Antes de concluir o curso e obter o diploma de licenciado em Geografia, Beto já trabalhou como professor de Geografia enquanto cursava o ensino superior. No período de 3 anos atuou como “eventual” na rede estadual de São Paulo e em escolas particulares da região. Após a conclusão do curso, efetivou-se como professor de Geografia na SEE- SP (Secretaria de Estado de Educação de São Paulo), mas exonerou do cargo. Enquanto estudante universitário e professor de geografia, já elaborava trabalhos de campo com seus alunos, atividade que pratica até hoje com suas turmas.

Gil, o terceiro entrevistado, ingressou na UFSCar em 2009 e concluiu o curso em 2013. O tema do seu TCC na graduação foi o da transposição didática para a escola do

²³ OFA: Ocupante de função atividade. “Categoria O” é um regime de contratação precária, temporária e sem vínculos e direitos trabalhistas, que por sua vez são partilhados pelos professores efetivos, bem como os chamados OFAs.

temário de Geografia Urbana de Sorocaba. No dia da entrevista morava sozinho e tinha 25 anos de idade.

Sua atuação profissional atual é na educação de adultos e jovens, em cursinho beneficente e em curso preparatório para concursos. Além disso, dedica-se ao mestrado em Geografia.

Sua experiência como professor de Geografia já contabiliza 5 anos. Gil, ao longo desses anos, atuou em colégios particulares, entre eles confessionais e os voltados ao preparo para os grandes vestibulares (apostilados), bem como “eventual” na SEE-SP. Sua experiência já conta com relatos de trabalhos de campo junto aos seus alunos.

Dora, a quarta pessoa entrevistada, ingressou no curso de Geografia da UFSCar no ano de 2010 e o concluiu em 2014. Seu TCC versou sobre os movimentos sociais e geopolítica. Na ocasião da entrevista tinha 23 anos e vivia com sua companheira.

Assim como seus colegas de curso, Dora também lecionou Geografia enquanto estudante da graduação. Sua experiência como docente aconteceu na condição de OFA – categoria O na SEE- SP, a partir de 2012, nos 5º e 7º anos do ensino fundamental II e 1º ano do ensino médio, além de cursinhos beneficentes. Atualmente sua atuação ocorre em cursinho popular e dedica-se aos estudos no mestrado em Educação.

Enquanto estudante da graduação e docente de Geografia, Dora elaborou e executou trabalhos de campo com suas turmas na educação básica e cursinho. Além disso, participou ativamente do Diretório Acadêmico da Universidade.

Zeca, o quinto e último entrevistado, ingressou no curso no ano de 2009 e o concluiu em 2013. Em seu TCC estudou Sorocaba sob a ótica da Geografia Urbana. Na ocasião da entrevista tinha 26 anos e morava com os pais.

Durante a graduação, desde o primeiro ano do curso, já atuava na educação como auxiliar de ensino na rede municipal de Sorocaba. No ano de 2010 iniciou a docência em Geografia, atuando em escolas particulares e cursinhos populares. Atualmente trabalha em quatro escolas diferentes: uma estadual e três particulares (sendo um cursinho pré-vestibular). Assim, dá aulas para todas as séries dos dois níveis da educação básica. Zeca mora na zona norte de Sorocaba e as escolas onde trabalha localizam-se na zona oeste do município.

Quadro 2: Síntese dos perfis dos entrevistados (a):

Sujeito(a)	Idade (na ocasião da entrevista)	Moradia	Ano de entrada no curso	Ano de conclusão do curso	Tema do TCC	Atuação profissional	
						2015	Pregressa
Alan	23 anos	Mora com os pais	2009	2013	Estudos dos solos em uma área urbana	2 escolas públicas estaduais – Efetivo da SEE-SP (3º EM e 7º EF II).	4 anos Cursinho popular, escola particular e SEE-SP: OFA, categoria O e eventual.
Beto	25 anos	Mora sozinho	2009	2013	Geografia e Educação	2 escolas particulares (EM, EF II e Cursinho pré – vestibular) em Sorocaba e Votorantim.	3 Anos SEE-SP: eventual, efetivo e em escolas particulares.
Gil	25 anos	Mora sozinho	2009	2013	Transposição didática (Geografia urbana de Sorocaba)	EJA, Curso preparatório para concursos e mestrado em Geografia	5 anos SEE-SP: eventual, colégios particulares (confessional e apostilado) e cursinho beneficente.
Dora	23 anos	Mora com a companheira	2010	2014	Movimentos sociais e geopolítica	Cursinho popular e mestrado em educação	3 anos SEE-SP: categoria O, OFA e em cursinhos beneficentes
Zeca	26 anos	Mora com os pais	2009	2013	Sorocaba sob a ótica da Geografia urbana	4 escolas: 3 particulares (sendo 1 cursinho pré-vestibular) e efetivo na SEE-SP	4 anos Auxiliar de ensino (RM de Sorocaba), escolas particulares, e cursinhos populares.

Organização.: Camila Roethig. 2015.

Desde o início de sua atuação como docente de Geografia já levava seus alunos a trabalhos de campo, seja organizado pelo próprio professor, em conjunto com outros colegas na escola, seja com o auxílio de empresas especializadas em excursões pedagógicas.

Esta foi uma breve e parcial apresentação dos egressos que aceitaram participar da pesquisa, dispondo de um pouco do seu tempo em uma entrevista. Na página anterior um quadro (Quadro 2: Síntese dos perfis dos entrevistados(a)) com algumas características dos entrevistados (as). Na próxima parte suas falas serão interpretadas a luz da bibliografia já descrita, do documento orientador do curso e pelas concepções da pesquisadora, uma vez que o pesquisador não é neutro e muito menos à parte do processo de construção de conhecimento em educação.

3.2 O trabalho de campo nos documentos do curso de Licenciatura em Geografia da UFSCar – Sorocaba – breves notas sobre o Projeto Político-Pedagógico Preliminar do Curso de Licenciatura em Geografia – 2008

Antes de partirmos para as interpretações das falas dos egressos é importante olhar outras facetas do problema neste caso consultamos o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Curso de Licenciatura em Geografia (UFSCar, 2008), como modo de triangular a leitura dos dados e de se aproximar mais do problema. A leitura do documento norteador do curso de Licenciatura em geografia da UFSCar tem como objetivo buscar menções aos Trabalhos de Campo e a partir daí entender o lugar que este ocupa no curso. Além disso, atender a um dos pilares metodológicos da pesquisa qualitativa em ciências sociais que é o da triangulação dos dados, conforme Triviños (1987) descreve.

No documento encontra-se a justificativa para a criação do curso em Sorocaba, as bases legais nos quais se apoia e um breve diagnóstico da situação do ensino superior da região na ocasião em que foi escrito. Além disso, estabelece o perfil esperado dos formandos (tanto pela UFSCar, quanto pelo curso de Geografia), organização da instituição UFSCar e as diretrizes curriculares do curso, tais como os seus referenciais, competências e habilidades, organização curricular e ementário.

Para esta dissertação salta os olhos que desde a implementação do *campus* em Sorocaba a busca pela interdisciplinaridade/transdisciplinaridade era um dos pilares da

UFSCar na consecução deste novo *campus*. Isso também foi verificado no PPP do curso de licenciatura em Geografia. Outra busca da instituição, bem como do curso, é a articulação com a sustentabilidade. Por ser institucional, as ressonâncias no curso, ainda que no âmbito do PPP, são evidentes.

O Trabalho de Campo é mencionado algumas vezes. Ele aparece como um dos eixos temáticos do curso de Geografia, juntamente aos conhecimentos epistemológicos, das formações sócio-espaciais, do desenvolvimento de técnicas de representações e interpretações geográficas e experiências didático-pedagógicas. Embora pouco mencionado ao longo de um documento extenso, a sua menção como um dos eixos temáticos (estruturantes dos núcleos de conhecimento) deixa evidente que a sua prática é considerada fundamente do curso.

A ênfase no trabalho de campo que se constitui em um conjunto de procedimentos essenciais visando a obtenção de informações que integrem o conhecimento adquirido no curso, desde o início até a conclusão. (UFSCar, 2008, p. 63)

As demais menções explícitas do Trabalho de Campo aparecem no Ementário do documento. Na disciplina de Geomorfologia, prevista para o 3º perfil, tem como um dos objetivos: “Desenvolver metodologias de levantamento de campo” (UFSCar, 2008, p. 101). Prevista para o 5º perfil, a disciplina de Instrumentação para o ensino de Geografia, prevê em sua ementa “O estudo do meio partindo do local da vivência da criança”. (UFSCar, 2008, p. 108). Por fim, a disciplina de Técnicas de pesquisa em Geografia, prevista para o 6º perfil. A sua ementa deixa claro que o Trabalho de Campo é um dos temas estruturadores da disciplina e ocupa lugar importante na formação dos estudantes. Abaixo, reproduzimos a ementa desta última disciplina.

Ementa: Reflexão sobre o significado do trabalho de campo. Indissociabilidade sujeito-objeto. Técnicas e procedimentos em campo, na pesquisa científica. Técnicas quantitativas de pesquisa de campo. História oral e história de vida. Entrevistas em campo. Pesquisa participante. Objetivos: Refletir acerca de técnicas utilizadas para coleta de dados decorrentes de trabalho de campo. Compreender as diferentes técnicas de campo inseridas em contextos teórico-metodológicos determinados. Discutir as diferentes formas de técnicas de campo, em conformidade com o objeto de estudo. (UFSCar, 2008, p. 112)

Desse modo, verifica-se que o Trabalho de Campo é presente no curso de licenciatura em Geografia da UFSCar, ainda que pouco mencionado no PPP, em termos quantitativos. Além disso, tal constatação foi reforçada quando se levantou os Trabalhos de Campo

realizados entre os anos 2009-2014, período em que os sujeitos desta pesquisa frequentaram o curso como alunos.

Quadro 3 - Trabalhos de Campo realizados no Curso de Licenciatura em Geografia – UFSCar – 2009 a 2014^{24 25 26}

Ano	Destinos	Disciplina(s)	Mês de realização	Perfil/Semestre
2009	Floresta Nacional do Ipanema (FLONA) – SP	Interdisciplinar (Fundamentos de Geografia Humana, Fundamentos de Geografia Física, História Econômica Geral e do Brasil, Cartografia)	Maio	1°
	Salto e Itu – SP	Geografia Física do Brasil, Geografia Humana do Brasil, Cartografia Temática, Noções de Geologia Geral	Setembro	2°
2010	Floresta Nacional do Ipanema (FLONA) – SP	Interdisciplinar (Fundamentos de Geografia Humana, Fundamentos de Geografia Física, História Econômica Geral e do Brasil, Cartografia)	Maio	1°
	Salto e Itu –SP	Geografia Física do Brasil, Geografia Humana do Brasil, Cartografia Temática, Noções de Geologia Geral	Setembro	2°
2011	São Pedro – SP	Geomorfologia	Abril	3°
	Poços de Caldas – MG	Geomorfologia	Maio	3°
	Campos do Jordão - SP	Geomorfologia e Geografia Urbana	Junho	3°
	Barra Bonita – SP	Hidrogeografia e Climatologia	Setembro	4°
	São Paulo -SP	Geografia Agrária,	Outubro	6°
	Santos – SP	Hidrogeografia e Climatologia	Outubro	4°
	São Paulo - SP	Geografia das Indústrias e do Comércio	Dezembro	4°
2012	Botucatu /Bofete – SP	Geomorfologia	Abril	3°
	Cachoeira Paulista - SP	Geoestatística	Maio	5°
	Floresta Nacional do Ipanema (FLONA) - Iperó-SP	Interdisciplinar (Fundamentos de Geografia Humana, Fundamentos de Geografia Física, História Econômica Geral e do Brasil, Cartografia)	Maio	1°
	São Luiz do Paraitinga - SP	Geografia Cultural	Maio	7°
	Poços de Caldas – MG	Geomorfologia	Maio	3°
	São Paulo – SP	Geografia Urbana	Junho	3°
	Campos do Jordão - SP	Geomorfologia	Junho	3°
	Serra da Canastra - MG	Interdisciplinar (Gestão de Recursos Naturais, Técnicas de Pesquisa em Geografia, Prática de Ensino em Geografia)	Junho	7°
	Itapetininga/São Miguel Arcanjo – SP	Geografia Agrária	Junho	5°
	Barra Bonita – SP	Hidrogeografia	Setembro	4°

²⁴ Inclui os Trabalhos de Campo com ou sem pernoite.

²⁵ Não há os registros dos Trabalhos de Campo realizados sem a solicitação de ônibus excluindo, portanto, aqueles realizados no Campus da UFSCar, na cidade de Sorocaba e redondezas.

²⁶ Levantamento com base nas planilhas de solicitação de ônibus, realizadas pelos coordenadores de curso do período investigado.

	São Miguel Arcanjo-SP	Biogeografia	Outubro	6°
	São Paulo – SP	Geografia da população	Outubro	6°
	Iguape – SP	Geografia Humana do Brasil	Outubro	2°
	São Paulo – SP	Geografia das Indústrias e do Comércio	Novembro	6°
	São Paulo-SP	Geografia Econômica	Novembro	4°
	Paraty – RJ	Geografia Regional	Novembro	8°
	Santos – SP	Hidrogeografia	Novembro	4°
	Salto / Itu – SP	Interdisciplinar (Noções de Geologia, Geografia Física do Brasil, Geografia Humana do Brasil)	Outubro	2°
2013	São Vicente / Praia Grande /Santos – SP	Hidrogeografia e Geomorfologia Litorânea	Setembro	7°
	Salto / Itu – SP	Interdisciplinar (Noções de Geologia, Geografia Física do Brasil, Geografia Humana do Brasil)	Outubro	1°
	São Paulo	Geografia Econômica	Novembro	4°
	São Miguel Arcanjo - SP	Biogeografia	Novembro	6°
	São Paulo – SP	Geografia das Indústrias e do Comércio	Novembro	6°
	São Paulo – SP	Geografia da População	Novembro	6°
	Serra da Canastra - MG	Interdisciplinar (Gestão de Recursos Naturais, Técnicas de Pesquisa em Geografia, Prática de Ensino em Geografia)	Outubro	8°
	Poços de Caldas – MG	Geomorfologia	Junho	3°
	Torre de Pedra / Bofete/ Botucatu -SP	Geomorfologia	junho	3°
	Barra Bonita – SP	Hidrogeografia	Novembro	4°
2014	Botucatu / Torre de Pedra / Bofete – SP	Geomorfologia	Abril	3°
	Floresta Nacional do Ipanema (FLONA) – SP	Interdisciplinar (Fundamentos de Geografia Humana, Fundamentos de Geografia Física, História Econômica Geral e do Brasil, Cartografia)	Maio	1°
	São Paulo – SP	Geografia Urbana	Maio	3°
	Iperó – Votorantim – Sorocaba – SP	Geografia Urbana	Maio	5°
	Poços de Caldas e Andradas – MG	Geomorfologia	Maio	3°
	São Paulo – SP	Geografia da População	Junho	5°
	São Paulo	Fundamentos do Planejamento Regional e Urbano	Junho	7°
	Itapetininga	Geografia Agrária	Junho	5°
	Itapetininga – SP	Climatologia	Junho	5°
	Campos do Jordão – SP	Geomorfologia	Junho	3°
	Santos – São Vicente – Praia Grande – SP	Hidrogeografia, Geomorfologia Litorânea	Setembro	4°
	Serra da Canastra - MG	Interdisciplinar	Outubro	6°
	Salto e Itu – SP	Geografia Física do Brasil, Geografia Humana do Brasil, Cartografia Temática, Noções de Geologia Geral	Outubro	2°

	São Paulo – SP	Geografia das Indústrias e Comércio	Novembro	6°
	Pq. Carlos Botelho – São Miguel Arcanjo -SP	Gestão de Recursos Naturais, Biogeografia	Novembro	6°
	Barra Bonita – SP	Hidrogeografia	Novembro	4°

(Organização: Camila Roethig e Carlos Henrique Costa da Silva, 2015)

Além dos trabalhos por disciplinas, é possível notar o caráter interdisciplinar de algumas saídas, o que é previsto no PPP do curso e na formação do aluno da UFSCar. É possível notar o caráter interdisciplinar dos trabalhos de campo realizados no curso ao realizarmos o levantamento das saídas realizadas no período em que os sujeitos de pesquisa eram graduandos (ver Quadro 3), que coincide com o início das atividades do recém-criado curso de Geografia na UFSCar.

Ao observarmos a tabela e o ementário das disciplinas é possível verificar que o que se propõe no documento, em teoria, está acontecendo. Destacamos a disciplina Geomorfologia que propôs e executou diversos trabalhos de campo no período investigado.

Embora não mencionado nos ementários das disciplinas em específico, muitos professores a frente dessas propuseram e realizaram Trabalhos de Campo junto as suas turmas. É o caso, por exemplo, das disciplinas de Geografia Urbana e da População. Tal constatação reforça a perspectiva que um dos eixos temáticos do curso – a realização dos Trabalhos de Campo – presente no documento norteador do curso está sendo levado a cabo pela equipe docente. Não é preciso estar anunciado na ementa da disciplina para que o seu docente organize os Trabalhos de Campo junto a seus discentes, muito menos exaustivamente anunciado no documento.

Por fim, há os Trabalhos de Campo com propostas interdisciplinares. Observamos sua proposição no documento, de modo implícito, ao mencionar o transdisciplinaridade /interdisciplinaridade como um dos pilares da fundação da UFSCar Sorocaba, bem como do curso de Geografia. E ao verificarmos as saídas realizadas: pelo menos uma vez ao ano esse tipo de Trabalho de Campo acontece no curso. Citamos como exemplo: os trabalhos com destino à FLONA – SP, Salto e Itu, e Serra da Canastra - MG.

Baseado em nossa breve vivência no curso, como aluna de APED (Atividades Programadas de Estágio Docente) na disciplina de Prática de Ensino de Geografia II, no segundo semestre de 2014, pudemos participar do Trabalho de Campo (com destino à Serra

da Canastra – MG) junto à turma que cursava a mencionada disciplina. O trabalho foi organizado pelos docentes das disciplinas: Educação e Meio Ambiente; ACIEPE (Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão) Paisagens do Brasil; Geomorfologia e Prática de Ensino em Geografia II. A interdisciplinaridade e o diálogo entre as proposições de cada docente, na particularidade de suas disciplinas, foram explorados, um objetivo notadamente buscado por todos os envolvidos em sua organização.

Além disso, pudemos acompanhar um outro Trabalho de Campo com os alunos do curso de Geografia. Este, com destino a cidade de São Paulo e com duração de 1 dia – sem pernoite, mas com solicitação de ônibus - na disciplina de Geografia das Indústrias e Comércio (para o curso de Geografia) e Mundialização e Sociedade do Consumo (para os cursos de Geografia e Turismo). A interdisciplinaridade e a comunicação entre os cursos do *campus*, previstos no documento norteador, estabelecem-se em ações como esta.

Ainda que quantitativamente pouco mencionado em um longo documento, o Trabalho de Campo constitui-se um dos núcleos formativos do curso de Geografia da UFSCar – Sorocaba. Superando o que o documento prevê é visível o esforço dos docentes do curso em “fazer acontecer” os Trabalhos de Campos que estes julguem importantes para a formação de seus discentes.

3.3 O Trabalho de Campo através do olhar dos egressos do curso de Geografia da UFSCar-Sorocaba: na formação e na atuação profissional docente

Este subcapítulo pretende trazer as interpretações das falas dos egressos do curso de Licenciatura em Geografia – UFSCar, hoje atuantes profissionalmente como docentes da educação básica e que realizaram atividades de trabalho de campo junto a seus alunos. Tais falas foram obtidas por meio de entrevistas gravadas; processo melhor descrito no Capítulo 2.

Para tanto, como modo de organizar a obtenção dos dados produzidos nas entrevistas e ordenar a explicitação da interpretação dessas falas, optou-se em procurar entre o que foi dito sobre alguns temas ou assuntos recorrentes e comuns a todos os entrevistados. Esses assuntos comuns serão os eixos de análise das falas e cerne do trabalho. Evidentemente o que não foi comum a todos os egressos, particular a experiência do egresso, mas que acrescente e enriqueça a interpretação, será devidamente considerado.

Assim, propõem-se os seguintes eixos de análise das falas dos entrevistados (o que se segue é o modo que se pretende conduzir a escrita do texto da dissertação):

A) Formação:

- 1) Trabalhos de Campo Interdisciplinares como uma característica da UFSCar
- 2) O lugar da escola nos trabalhos de campo da formação
- 3) Quantidade e qualidade dos trabalhos de campo
 - 3 a) Esforço dos docentes do curso
 - 3 b) Trabalhos de campo por conta própria (entre amigos)
 - 3 c) Embates com a Reitoria
- 4) A frequência dos alunos nos trabalhos de campo
 - 4 a) Os promovidos pela Universidade
 - 4 b) Os promovidos por eventos e nos que os próprios alunos organizavam

B) Atuação docente:

- 5) Enfrentamentos típicos de professores em início de carreira
- 6) O que os egressos entendem por trabalho de campo
- 7) Dificuldades enfrentadas ao se realizar os trabalhos de campo na escola
- 8) A prática do trabalho de campo na atuação docente

C) Relações entre a formação e a atuação profissional

- 9) A aprendizagem do Trabalho de Campo
- 10) O Trabalho de campo na universidade prepara para a atuação profissional docente

Com base nestes eixos e sub-eixos, iniciamos as análises e interpretações das falas dos entrevistados.

3.3.1 - A Formação dos entrevistados

Nosso interesse é entender a formação dos egressos do curso de Geografia da UFSCar, sob o olhar daqueles que lá estudaram, ou seja, dos próprios ex-alunos concluintes do curso. Mais do que isto, busca-se entender e/ou interpretar o papel dos trabalhos de campo realizados ao longo da graduação para a sua formação profissional, no caso a docência na escola básica.

No assunto do sub-eixo 1, tem-se “Trabalhos de Campo Interdisciplinares como uma característica da UFSCar”. Tal característica, a interdisciplinaridade de parte dos trabalhos de campo que os informantes participaram, foi mencionada pelos cinco entrevistados, de modo explícito ou implícito.

Uma coisa legal que a UFSCar tem é que os trabalhos de campo são muito interdisciplinares. Então era muito difícil um trabalho que só vai o Francisco²⁷ debater a morfologia, ou que só vai o José debater geografia urbana. Geralmente vai todo mundo. E vai todo mundo falando, do momento que a gente sai daqui ao momento que a gente chega lá. (DORA, informação verbal).

Gil, ao ser instigado a detalhar os trabalhos de campo que lhe foram mais significativos na graduação, mencionou três que agregaram diferentes disciplinas ao mesmo tempo. Citou os trabalhos de campo com destino a Floresta Nacional (FLONA), Serra da Canastra e Campos do Jordão. Explicou como era a dinâmica de tais trabalhos:

Mas assim... e da Canastra foi legal por causa disso, deu pra casar bem os dois, os cânions lá e tal. [...] ...normalmente é um de geografia física e um de humana...então eles pegavam os dois lados. O de Ilhabela, que foi, por exemplo, um muito bom também. São Sebastião, Ilhabela. Que foi o Renato, de Geografia Humana [...] e lá tinha um cara da secretaria do meio ambiente, bem... acho que ele era biólogo. Então, casava bem. Eles tinham limites bem diferentes, assim, mas chegavam em pontos de interesse, sabe. Onde há o meio ambiente valorizando o espaço, que daí já entra uma questão, não é. Então, nesse ponto de vista, foi bem legal também. (GIL, informação verbal).

Para Beto, o trabalho de campo interdisciplinar, além de ser traço marcante do curso de licenciatura da UFSCar, representou uma ruptura na representação que tinha sobre a Geografia, aquela que trazia do Ensino Médio e cursinho pré-vestibular; sua primeira aproximação da Geografia como ciência.

Mas o que eu achei mais legal assim é... interdisciplinaridade dos trabalhos de campo. Acho que...pelo menos na UFSCar eles tentam colocar isso sempre. Então é muito difícil ter um trabalho de só uma disciplina. Às vezes tem. Então os mais marcantes foram os que tentaram juntar outras disciplinas. É muita disciplina, na verdade... então cada um falando um pouquinho sobre cada aspecto dentro de um meio. Que é a relação da geografia. A geografia não dá pra ser entendida só por uma coisa. O primeiro trabalho foi um dos mais marcantes porque ele mostrou tudo. A gente começou a ter a visão da geografia a parti daí. Foi na Flona. O primeiro trabalho foi na Flona. Pegou um lado de geografia urbana também. Questão história da Flona, da fábrica. Da siderúrgica. Primeira siderúrgica e tudo . Também pegou ... a parte de

²⁷ Optou-se em não citar os nomes dos docentes do curso da UFSCar, mencionados pelos informantes. Isto fora acordado verbalmente como os entrevistados. O nome dos docentes mencionados foram substituídos por outros fictícios.

geologia... de introdução à geografia física. Foi bem legal também. Dentro disso, o outro professor, ele trabalhou também a parte de cartografia... de orientação. Foi bem legal, assim, porque até então a gente tinha aquela visão teórica mesmo de geografia, visão de cursinho, (geografia para vestibular). (BETO, informação verbal).

Beto relata que essa construção, da sua noção de Geografia pelos Trabalhos de Campo interdisciplinares, foi contínua ao longo do curso. Tal fato pode demonstrar a importância e papel central que os Trabalhos de Campo interdisciplinares podem assumir na formação dos discentes e da construção do que entendem por Geografia (certamente com ressonâncias na sua atuação profissional).

Outro trabalho marcante, também foi no outro semestre, foi Salto e Itu. Também mesclou. A parte de geografia humana e geografia física. Que é uma das características da UFSCar de Sorocaba. Que ela não é fragmentada, igual os outros cursos, assim, USP, mais humanas, e claro, mais física, humana, física. Ela é mais multi, mais disciplinar na verdade, porque geografia é uma ciência só. [...] Teve um trabalho também, que foi mais pro final da graduação, que também uniu tudo de novo. Foi Vale do Paraíba e São Sebastião. Legal que no Vale do Paraíba a gente teve visão das questões de tecnologia no Inpe, das relações tecnológicas. Foi bem legal o debate. E a gente percebeu que às vezes a ciência não está pautada para o lado da sociedade. “Ah, a gente usa esses aparelhos aqui para delimitar as favelas...” E não pra fazer uma coisa pra melhorar. (BETO, informação verbal).

Alan não menciona de modo explícito os Trabalhos de Campo interdisciplinares, mas quando indagado sobre quais foram os mais marcantes, considerando seu aprendizado, aponta o Trabalho de Campo realizado na Serra da Canastra, sabidamente de abordagem interdisciplinar. Zeca menciona como Trabalho de Campo marcante em sua formação os interdisciplinares: a ida a Fazenda Ipanema, além dos da Serra da Canastra e de São Sebastião.

Cabe mencionar que consta no PPP do curso de licenciatura em Geografia da UFSCar a busca pela interdisciplinaridade, entre os cursos do *campus* e entre as disciplinas do curso. “É importante destacar que todos os cursos são orientados para um enfoque no desenvolvimento sustentável das atividades sociais e econômicas, apresentando larga sinergia e promovendo a interdisciplinaridade e desenvolvimento de novos conhecimentos” (UFSCar, 2008, p. 11).

O PPP do curso estabelece que a sustentabilidade é um dos cerne do *campus* Sorocaba, por consequência de todos os seus cursos. A sustentabilidade seria uma área multidisciplinar, não constituindo uma área estanque, assim a interdisciplinaridade seria um

dos pilares da formação do aluno da UFSCar e espera-se tal postura em sua atuação profissional, (UFSCar, 2008, *passim*). Deste modo, constata-se que este pilar da formação foi contemplado, pelo menos de modo parcial (já que entrevistamos apenas alguns egressos e não todos), na formação dos entrevistados: eles reconheceram a interdisciplinaridade no trabalho de seus docentes, valorizaram-na e, de certo modo, a aplicam no seu trabalho como docentes da escola básica (ver no sub-eixo 9: a prática do trabalho de campo na atuação docente).

No Eixo da Formação há o item 2, cujo assunto é “o lugar da escola nos Trabalhos de Campo da formação”. Este sub-eixo procura investigar, através da fala dos egressos, se antes, durante e/ou depois dos Trabalhos de Campo realizados na formação a escola era discutida. Dito de outro modo, se a escola também era motivo de preocupação nos Trabalhos de Campo, uma vez que este é um curso de formação de professores, fundamentalmente. Cabe realçar que esta análise tem limites, pois há apenas atenção a um dos lados da formação: sabe-se que o ideal seria ter ido a todos os Trabalhos de Campo mencionados, ter lido os roteiros de Campo de cada um deles, ter entrevistado todos os docentes que os promoveram, além de lidar com a própria entrevista em si, que reporta a fatos pretéritos.

O entendimento geral dos egressos é a de que, de modo explícito, a escola não foi abordada nos Trabalhos de Campo. Entende-se o modo explícito como aquele onde se está em um Trabalho de Campo e preocupa-se em adequá-lo a uma realidade escolar da educação básica, ou a do ensino do Trabalho de Campo, do estudo do meio na sala de aula da universidade, visando o provável futuro profissional dos alunos do curso. Para apurar esse tema recorreu-se a duas questões: “Na graduação foi discutido como fazer TC para a escola? Como?” e “Quais eram as abordagens dos TCs na graduação? Eles contemplavam a escola em algum momento ou de algum modo?”. Em alguns casos, a fala sobre esse tema ficava mais explícita, ou o entrevistado a problematizava, quando indagado: “Onde e como você aprendeu a fazer TC/EM para a escola?” (Para verificar o roteiro de questões completo ver o Apêndice 3 – Roteiro semi-estruturado para a entrevista com os professores).

Entretanto, como se verá ao longo do texto, aquela constatação da pesquisadora é limitada e parcial a própria pesquisa, já que o aprendizado do Trabalho de Campo para a escola aconteceu e os próprios entrevistados fizeram afirmações levemente diferentes em momentos distintos das entrevistas (problema debitado no instrumento de produção de dados

e não nos entrevistados, já que este é um dos limites de entrevistas que questionam sobre fatos do passado).

Quando indagado se os Trabalhos de Campo da graduação contemplaram a escola, Alan informa:

Clara, explícita, não. Eu entendo como “claro” e “explícito”, da seguinte forma: “Olha, assim que se faz trabalho de campo, dois pontos...” [...] Não foi assim... Os professores davam o melhor deles, mas não conseguem... Olha é o mesmo que botar um monte de galinhas aí e você segura o que você conseguir. É mais ou menos assim... eu devia ter falado termos mais formais... (ALAN, informação verbal).

O que não significa que não aconteceram discussões sobre a educação escolar básica no curso. Alan sinaliza:

O professor Jacó. Ele deu aula no estado, deu aula na particular, deu aula pra todos os cursinhos. O que ele fazia: na aula dele, ele tava ensinando a gente a dar aula diretamente, mas se você reparava o jeito de dar aula dele, de vez em quando ele dava uma dicazinha ou outra. Pra quem pegou, foi melhor que as aulas de didática. (ALAN, informação verbal).

O docente mencionado por Alan foi citado por todos os entrevistados. Além disso, de acordo com os informantes, este docente também participou dos Trabalhos de Campo interdisciplinares, igualmente mencionado por todos: o da FLONA. No entendimento do entrevistado, ainda que não fosse uma discussão sobre o Trabalho de Campo em si, a escola, e sua futura profissão, estavam sendo contempladas nas aulas do docente mencionado. Alan cita o que podemos considerar como algo que remete a aprendizagem da docência, que será devidamente explorado no sub-eixo “6) Enfrentamentos típicos de professores em início de carreira”.

Os egressos a seguir ouvidos nas entrevistas apontaram o saber-fazer “indireto” do Trabalho de Campo, ou seja, pela observação do que os seus professores faziam, eles aprendiam a fazer os Trabalhos de Campo.

De como fazer, como preparar não. Eles discutiam o que eles estavam fazendo, por exemplo, “ó to montando um roteiro”. Decidia inclusive com a gente, às vezes, “ah, pensei em ir em tal lugar, mas tem essa opção também e tal. E aí mudando. Então era uma construção... já tinha um lugar decidido, mas às vezes não era cem por cento decidido. É “ó, aqui tem duas opção: dá pra lá e pra lá, então...pra cá é tanto, pra cá é tanto”. Via o custo benefício também, né. Então nesse sentido, até a gente participava, um pouco diretamente, assim, do planejamento. Mas de falar, assim como faz uma disciplina...ó, o campo é assim.. tem que traçar um roteiro, ver valores e tal,

foi, não foi assim muito, era mais a questão de organizar um (Eregeo). A gente organizou uma vez. Então tinha tudo isso. Organizar um campo... (GIL, informação verbal).

Zeca também sinaliza tal aprendizagem no mesmo sentido, ou seja, a discussão do Trabalho de Campo para a educação básica não era explicitada, mas pelo acompanhamento dos passos realizados pelos docentes, já que relatou que os mesmos eram muito abertos com os alunos (em outras palavras, havia espaços para conversas entre os alunos e professores), e assim fora aprendendo:

Então nos é apresentado o que é o trabalho de campo; não é nos ensinado o aprendizado de que isso pode virar (uma aula). Então é um procedimento indireto. Indireto porque o saber (e o conceber) não estão relacionados. E o conceber parte do indivíduo. Por exemplo: tem muitos alunos que (vão aos campos comigo), não tinham o menor interesse em fazer educação. Então se um dia eles entrarem por qualquer motivo que seja, algum dia para dar aula, como aconteceu com muitos, (eles não sabem o que vão fazer). Então, não, num sentido. Indiretamente, sim. (ZECA, informação verbal).

Zeca revela algo importante: o descompasso entre o fazer (Trabalho de Campo) e sua finalidade (no caso, em específico, na futura profissão). Isto reforça uma interpretação da pesquisadora que é de que a educação escolar, em alguns Trabalhos de Campo na formação dos egressos entrevistados, fora encarada como um anexo do curso, principalmente no ensino-aprendizagem do Trabalho de Campo para a educação básica. O não ensino explícito de tal atividade, tanto na formação na universidade quanto no trabalho (em informação verbal a seguir) abre uma lacuna importante que deve ser problematizada. Essa formação deve ser oferecida, de modo claro, evidente e explícito por alguém ou alguma entidade. Ela está ocorrendo, mas, como se verá mais adiante, de modo implícito.

Ainda sobre a explicitação da escola no trabalho de campo, Zeca menciona a questão do pré-campo e o fazer a atividade para a escola:

Durante todos os campos, quando o professor estava presente, ele falava um pouco sobre isso. Mas durante o pré-planejamento, não. Eles explicavam a importância do pré-planejamento. Eu acho que o único pré-campo que a gente teve foi na fazenda Ipanema. Que a Maria chegou e apresentou o campo, passo a passo. Mas nos outros campos não... a gente vai... (ZECA, informação verbal).

Gil vai além e sugere “vivências” em situações escolares distintas como Trabalhos de Campo que visem o preparo para a atuação docente:

[...] Ou um por disciplina também, seria melhor ainda. Principalmente essas disciplinas mais práticas. Mesmo as de licenciatura, de repente uma vivência numa escola, num lugar... enfim, uma escola religiosa, que é um lugar bem diferente também, pra onde a gente..., que já que a ideia é aceitação, aceitar de todos os lados, você tem que... ir bem com a mente aberta e absorver o que... a realidade que você tá visitando ali. Você é o estranho ali. (GIL, informação verbal).

As falas acima de Gil e Zeca podem reforçar a ideia de que o ensino do trabalho de campo para a educação básica deve ser algo mais explícito. De acordo com as informações dos entrevistados, Beto menciona o esforço dos docentes em fazer acontecer os Trabalhos de Campo (relevante em um curso de graduação que se inicia em um *campus* novo - o que significa dificuldades infra-estruturais para que o trabalho docente e discente aconteça). Além disso, reforça a questão da não explicitação do Trabalho de Campo para a escola e/ou trabalho docente na escola básica:

i.²⁸: Mas é, eu...na verdade eu não me lembro de alguém ter me ensinado como fazer assim um roteiro de trabalho de campo, um pré-campo, por exemplo. Pré-campo a gente fazia em sala de aula, mas junto com o professor. Mas a gente, nunca falou: “ó, gente hoje a gente vai fazer um trabalho de campo pra mostrar como que é o pré-campo.” [...] A gente sabia que os professores já tinham ido fazer o campo, e logo seria um pré-campo que eles iriam trabalhar, e depois fizeram o campo com a gente, e durante eles comentaram: “ó, a gente veio aqui, tudo”. Mas não colocou numa ementa, assim: “como realizar um roteiro de trabalho de campo”.

e.: Assim não foi declarado, explicitado.

i.: É. Não foi. [...] Mas eles tinham bastante vontade em mostrar pra gente. Talvez por essa questão do bacharel, aí, de ser bacharel, fica mais difícil, né. Não sei. [...] Tem um professor que sobressai em relação a isso, né. Que trabalha mais com educação, essa questão da educação, que tenta sobressair com relação a isso. Até algumas ideias de fazer uma ACIEPE sobre estudo do meio. Mas eu não sei se foi pra frente. (BETO, em trecho de entrevista verbal concedida a Camila Roethig, 2015).

Beto fornece a informação da intenção do corpo docente em lidar com o tema de modo específico e explícito (a menção à ACIEPE), além do que o esforço pessoal de seus docentes frente às dificuldades da própria formação dos formadores e, mais ainda, infraestruturais da universidade. Beto foi indagado sobre a menção à escola durante as aulas do curso. A resposta foi positiva, mas faz algumas ressalvas:

i.: Falavam, falavam. Pouco, mas falavam. Era meio que assim.. era meio que, vou dar um exemplo, vou tentar comparar. É a mesma coisa que o T.C.C. da geografia, sabe? É uma coisa meio que... é obrigatória. Sabe? O

²⁸ i.: e e.: informante e entrevistador, respectivamente.

curso de licenciatura tem que falar um pouquinho sobre educação. Então eles tentaram introduzir de um jeito ali. As vezes não era o mais correto, né. Assim como o T.C.C. de geografia em licenciatura. Eu, particularmente, não acho correto, o aluno fazer um T.C.C em geomorfologia ou em geografia agrária e fazer um capítulo em educação. Eu acho assim: você tá formando um professor, então faça um T.C.C. para ensino. [...] É..o trabalho de campo era a mesma coisa. Às vezes o trabalho de campo... sei lá, era pedologia. Aí o professor fazia toda a parte de pedologia lá e falava: “ó gente, é tal...é legal você fazerem isso com seus alunos”...então, sabe. É meio que uma coisa, meio que forçada mesmo.

e.: Entendi. Uma coisa meio...

i.: Ah, um anexo!

e.: Um anexo!

i.: Pode botar aqui! (BETO, em trecho de entrevista verbal concedida a Camila Roethig, 2015).

A fala de Beto reforça, mais uma vez, o tratamento secundário que escola recebia nos Trabalhos de Campo. Entretanto, Dora, da turma seguinte, que acompanhou a consolidação do curso e a chegada de novos professores ao corpo docente do curso, faz uma observação interessante:

Agora, mudou. Depois de 2013, 14, foram entrando os professores de Educação mesmo. Formados em geografia, mas com o viés em educação. E aí, eu acho que mudou muita coisa... no sentido de que... a preocupação não é só uma preocupação. Ele é o foco. Nós vamos debater trabalho de campo, mas esse é o foco. E nós debatemos. O professor Charles acho que... é ele mesmo. [...] Primeiro porque ele tem uma experiência de vinte anos de estado. [...] Então, tudo que ele fala... então ele traz isso. Ele tem realidade concreta. Ele traz muito isso. Ele é um momento de ruptura, vamos dizer assim, no curso. Eu acho que a entrada dele um momento de ruptura, porque ele vai, trazer, por exemplo...essa própria questão do trabalho de campo, foram aulas debatendo trabalho de campo. Como que ele é feito. Qual a diferença dele para estudos do meio. Qual que é a diferença disso pra visita técnica. Qual que é a nossa função enquanto educador, pra fazer trabalho de campo. Como que a gente prepara um trabalho de campo. (DELTA, informação verbal).

Dora pode acompanhar o decorrer do curso em tempos diferentes que os demais informantes, pois entrou um ano após os demais, formou-se mais tarde, além da intensa atuação no Centro Acadêmico da Universidade. Graças a isso presenciou a contratação dos docentes da dita “parte pedagógica” do curso de licenciatura em Geografia. Professores formados em Geografia, mas que possuem larga experiência na educação básica. Tal experiência é muito valorizada por Dora (e pelos demais entrevistados) como se nota na sua

fala. Esses novos docentes trazem uma preocupação mais explícita com o fazer e pensar a Geografia na educação básica. Não que os outros docentes não o fizessem, mas como Dora bem pontuou a escola não é apenas um anexo – o que remete a observação de Beto - ela torna-se um tema a mais a ser explorado nos Trabalhos de Campo, ou um dos seus pilares. Ainda, de acordo com Dora, tal movimento em direção à educação básica não aconteceu de repente em 2014, a escola estava presente no trabalho de alguns dos professores mais antigos, mas de modo mais tímido:

i.: [...] Ele é muito procurado para os trabalhos de campo. E o Francisco, ele sempre, sempre fala em educação. Ele tinha aula onde a gente...”como é que você vai trabalhar”...Ela tava falando de bacia: “como é que você vai trabalhar bacia com seus alunos?”. Ele sempre colocava isso, né. Ele brincava, ele dava uns exemplos. Então sempre tinha essa preocupação forte com a educação. Sempre eu vi por parte dos professores, mesmo que com um caráter bacharelesco. Mas eles tinham essa preocupação. Eles traziam essa preocupação, mesmo com alguns alunos fazendo cara torta: “ah, pra que que eu tô aprendendo isso? Né...alguns alunos fazem...”

[...]

e.: [...] Quais eram as abordagens do trabalho de campo na graduação? Eles contemplavam a escola em algum momento, de algum modo?

i.: Então, nas aulas do Francisco, sim. É... mesmo o Jacó, como o Jacó veio também, ele estuda bastante a escola. Ele também tinha essa preocupação sim. Ele trabalhava bastante com isso. Porque ele deu aula também. [...]. (DORA, em trecho de entrevista verbal concedida a Camila Roethig, 2015).

Não se trata de comparar e/ou julgar o trabalho dos docentes do curso, uma vez que os entrevistados forneceram a informação que graças aos esforços pessoais e financeiros desses professores – frente aos limites estruturais do curso - muitos Trabalhos de Campo puderam acontecer. Trata-se de realçar as mudanças que aconteceram no curso e que podem influenciar os conteúdos e metodologias das aulas. Como Dora muito bem explicou a preocupação com a escola sempre existiu, mas de modo secundário, e com a entrada de novos atores a este contexto o foco de algumas ações pode mudar: o exemplo da discussão de Trabalhos de Campo para a escola em aulas do curso é um deles. Reafirma-se, portanto, a posição de que é preciso tomar para o curso de Geografia esta formação, mas de modo claro, evidente, intencional e explícito.

O eixo 3 - Quantidade e qualidade dos trabalhos de campo objetiva evidenciar a avaliação dos egressos dos trabalhos de campo que participaram durante sua formação na universidade. Também se abordará a questão do esforço dos docentes do curso; fala que

apareceu entre os entrevistados, que consideraram fundamental os esforços do corpo docente em “fazer acontecer” os Trabalhos de Campo frente às dificuldades de um curso novo. Há também espaço para evidenciar os Trabalhos de Campo por conta própria, que agrega as falas relativas aos custos que os alunos tiveram durante os Campos, bem como algumas iniciativas pontuais de realização de Trabalhos de Campo. E também os embates com a Reitoria e as dificuldades infra-estruturais do novo curso que um dos informantes, atuante no Centro Acadêmico, revelou e que vale a pena destacar nesta pesquisa.

Os entrevistados reconhecem que estudaram em um curso que estava sendo estruturado, em um novo *campus*. Daí sabem que muitas das dificuldades estruturais que enfrentavam não eram de responsabilidade direta dos seus docentes. Para quatro entrevistados o número de Trabalhos de Campo na formação foi baixo. Entretanto os qualificam como muito bons e remetem essa boa qualidade aos esforços de seus docentes.

Os trabalhos de campo que a gente teve foram poucos. Porém, foram bons. Porque nossos professores são responsáveis. Eles planejavam muito bem, pra fazer das tripas, coração, mesmo! (ALAN, informação verbal)

Sintetizando. Os trabalhos foram bons, na graduação, poderiam ser melhores em quantidade, eu acho. [...] A gente foi premiado com isso, mas o número de professores era muito pequeno, então era muito mais fácil de se trabalhar junto. Eles trabalhavam coletivamente. Eram quatro professores ali. Era...um de geografia física, dois de humana e um de cartografia. Então era muito mais unido as turmas e muito mais unidos os professores. Tanto que nossa relação acho que é muito mais do que uma relação...aluno e professor. De docência, assim, de orientador-orientando. É bem legal em relação a isso. Pena que com o tempo vai acabando. (BETO, informação verbal).

Como Beto mencionou, no entendimento dos discentes, a relação mais próxima entre os docentes e discentes foi positivo para a realização dos Trabalhos de Campo. É possível extrapolar e afirmar que esta proximidade contribuiu para dirimir os problemas como a falta de ônibus e verbas para a realização dos Trabalhos de Campo. Alfa relata que, entre os Trabalhos de Campo mais marcantes de sua graduação, há aquele que participou depois de cursar a disciplina relativa a ele – e no período que a cursou não fez o Trabalho de Campo, apenas depois:

Quem levou a gente foi o professor Francisco...E assim, como a gente era cria dele. Ele parece que tem um carinho nato pelo curso. E a turma de 2009, a gente já conhecia ele há muito tempo. [...] E foi um campo que a gente fez com ele...a gente não tinha nem mais matéria....Mas ele falou: “estou devendo um campo para vocês”. Porque no começo a gente tinha vários obstáculos relacionados ao trabalho de campo. Daí ele falou: “estou devendo

um campo para vocês”. Como não tinha a preocupação de ser feito um relatório, ou você estar prestando atenção o tempo todo no professor, talvez tenha sido até melhor, uma coisa mais linda, sabe...Como a gente tinha essa intimidade com ele...imagina você ter um amigo que sabe bastante coisa. (ALAN, informação verbal).

A fala de Alan ilustra que a dedicação dos docentes ao curso e aos alunos marca positivamente a formação deste. Cabe destacar que o Trabalho de Campo que Alan menciona foi citado por todos os entrevistados como um dos mais relevantes para a sua formação. Por ser um curso novo, de licenciatura e não bacharelado, talvez por esta razão ter menos recursos, como Fiori (2013) afirma em sua tese (que as licenciaturas em Geografia acabam não recebendo as mesmas verbas que um curso de bacharelado em Geografia, indo na raiz da divisão do trabalho dos formados na Ciência, que um produz o saber e o outro apenas o reproduz). Além disso, em um campus novo e distante da sede da Universidade, os entrevistados revelaram que a questão do ônibus foi um dos principais entraves para a realização dos Trabalhos de Campo ao longo do curso.

Assim, eu acho que hoje em dia tá um pouco mais estruturado, mas ainda não tem um ônibus da faculdade. Isso que dificulta muito porque...na semana, pouca gente podia, que o perfil da galera, meu curso é noturno, então, a maioria trabalhava. E no fim de semana os caras de São Carlos não podiam mandar o ônibus pra gente porque tinha que pagar hora extra do motorista. A gente acabava pagando por todos os campos, basicamente. [...] Porque o recurso da UFSCar é muito baixo pra campo... por ser curso novo...Então o prédio tava construindo....Então a desculpa era sempre essa: “ah, tamo investindo no prédio novo... e tá com pouca verba, e não dá pra comprar ônibus. Aí tinha que depender de apreender algum ônibus na alfândega de alguma fronteira aí, pra mandar o ônibus pra UFSCar reformar, pintar, então aí... [...] Enquanto não tiver ônibus, vai ser poucos campos mesmo, pelo meu ver. (GIL, informação verbal).

A fala de Gil evidencia os problemas enfrentados pelos docentes, bem como as características do aluno da UFSCar, levada em consideração pelos professores do curso. Os cinco entrevistados mencionaram o pagamento de alguns Trabalhos de Campo. No caso dos entrevistados eles conseguiram participar dos trabalhos, mas relataram alguns casos isolados de colegas de curso que deixaram de ir por não poderem pagar pela atividade. Alfa, no início de sua entrevista já pontua a questão dos Trabalhos de Campo no curso de licenciatura.

Vou começar explicando o seguinte: a realidade do meu curso...o que foi-me dado como trabalho de campo. Desde o começo a gente teve vários obstáculos em relação a trabalho de campo. Primeiro de tudo, é que a gente não dispunha de um ônibus, né, universitário, na universidade, não dispunha disso, infelizmente não dispunha. Muitas vezes, nos trabalhos de campo que eram feitos, saiam literalmente do nosso bolso,

entendeu?...Então...quem não trabalhava, ou então quem tinha dificuldades de se manter aqui em Sorocaba - não é meu caso, que eu sou de Sorocaba mesmo . Mesmo assim...eu trabalhava como professor e tal...às vezes não dispunha de dinheiro e...fazia um sacrifício a mais para poder tá indo no trabalho de campo. (ALAN, informação verbal).

Dora, com ativa participação no Centro Acadêmico da Universidade, detalha um pouco mais a proximidade dos docentes com seus alunos e o envolvimento desses no “fazer acontecer” os Trabalhos de Campo diante das dificuldades de consecução dos mesmos.

Ah, beleza, para alguns, quinze reais não é nada, mas pra mim era uma grana... Então, mais de uma vez, os professores aliviavam a barra. Tipo...”ah...não paga não”, “você quer que eu pague? ”, né. Eu já vi o Francisco, por exemplo, “ah, o busão ficou mil reais, ele dava trezentos. [...] Do próprio bolso, pra rolar o trabalho de campo. Isso é uma coisa assim, que eu admiro muito nos professores (partir com quem não tem) não é que tem ou não tem. Tem que ter! Então a gente vai se esforçar muito pra ter. A gente vai trabalhar muito pra ter. Tanto que quando a reitoria vem e falava, “ah, os teus professores não pediram!”, eu tinha vontade de pegar minha carteira e jogar na cara dele, porque eu tinha certeza que meu professor tinha feito o pedido. Tipo, isso é uma relação muito interessante que a gente cria, então, de confiança mesmo. Eu confio muito em nossos professores. [...]Mas é um esforço tão grande, pra construir isso daqui... que é incrível. Eu respeito os nossos professores, eles conquistaram o nosso respeito. Eles têm todo meu respeito. (DORA, informação verbal).

Dora relata que o Trabalho de Campo para o curso de Geografia foi pauta das reivindicações do Centro Acadêmico da Universidade. Por conta disso, relata que teve que recorrer aos estudiosos do tema para fazer uma reivindicação fundamentada teoricamente à Reitoria da Universidade. Dora relata as respostas da Reitoria diante das reivindicações do Centro Acadêmico:

Primeiro que eles nunca falavam a palavra “trabalho de campo”. Eles se recusavam a falar “trabalho de campo”. Eles falavam “visita técnica”. Porque a reitoria veio da engenharia de produção. E a UFSCar começou só com as engenharias, né... [...] É como se não existisse... A gente: “Não! Mas é trabalho de campo”... “A gente vai dar dinheiro pra visita técnica”... “É trabalho de campo! Era trabalho de campo, mas eles tinham uma dificuldade. Tanto a diretoria daqui como a reitora, era tudo engenheiro de produção. Eles não falavam “trabalho de campo”. Não sei se era erro aleatório. Não lembrava, ou vinha deles, ou se era político mesmo, tipo: “não vou falar ‘trabalho de campo’”. Além disso, as desculpas eram... aqui... O problema daqui (sempre um empurra de forças). “ Ah, não, o problema tá em São Carlos. Chegava em São Carlos, o problema tava aqui. Quase sempre o problema tava aqui mesmo. Mas era mais fácil jogar pra São Carlos do que..., né, todos os problemas. “Então, não tem ônibus? Porque vocês não solicitaram”. (DORA, informação verbal).

Dora continua contando os embates com a reitoria.²⁹ Além da questão do “empurra-empurra” relatou a questão da terceirização nos quadros de trabalhadores das Universidades Federais e como isso afetou o curso de Geografia. De acordo com a informante, São Carlos tinha ônibus e quando o fornecia cabia ao pessoal do *campus* Sorocaba pagar o adicional de horas do motorista (de São Carlos até Sorocaba é uma viagem que dura cerca de 3 horas), já que a jornada do trabalhador terceirizado seria extrapolada. Diante disso, afirmou que era mais fácil conseguir fazer com que um Trabalho de Campo acontecesse pagando por ele, ou seja, os alunos financiando a empresa de transporte (ônibus + motorista). As reivindicações do Centro Acadêmico culminaram com manifestações organizadas pelos estudantes em 2012. Gil relatou que também participou desses protestos. A Reitoria teria prometido verba para, pelo menos, a contratação de motoristas privados, mas em 2013 não houve Trabalhos de Campo no curso, de acordo com a informante.

Eles davam essas desculpas. Como por exemplo: a UFSCar investe muito em outras coisas e não dá pra investir nisso. Eu, sinceramente, entendo, tudo o mais, mas não vejo nenhum compromisso da universidade com trabalho de campo, porque eles não enxergam a importância do trabalho de campo. Eles não conseguem ver. E os próprios professores da geografia, eles sabem disso. Como é uma tradição de exatas, uma tradição da engenharia, o trabalho de campo para eles é visita técnica, que é tipo um “*plus*” na graduação. É diferente do que é pra gente, entendeu. Pô, eu só fui entender o que era (a serra mamemolar) do Aziz, quando eu fui ver, entendeu? É... outro nível. É outra coisa. É bem diferente. Eles não conseguem entender essa diferença. Eles davam suas desculpas. (DORA, informação verbal).

Diante das dificuldades reveladas pelos entrevistados, estes lançavam mão de algumas estratégias para não ficarem sem prática de Trabalhos de Campo. Além, é claro, das ações dos próprios docentes: realizar Trabalhos de Campo no próprio *campus* da Universidade e/ou no município de Sorocaba e redondezas, onde os alunos deslocavam-se por conta própria³⁰.

[...] a gente marcava no centro, “ó, a gente vai se encontrar no centro. [...] Então a gente: “vamos se encontrar no centro, todo mundo, tal dia”, e a gente ia por conta própria. Ah, a gente também fez um trabalho de campo pra – por

²⁹ De acordo com relatos de um dos docentes do curso de Biologia da UFSCar o problema das verbas estava na má gestão do *campus* Sorocaba, que na época era dirigido por um grupo que não valorizava as licenciaturas, as ciências humanas e as biológicas. Segundo este professor tal gestão prejudicou a formação dos alunos do curso de Biologia, pela falta de verbas, assim como os de Geografia, no caso relatado pela entrevistada.

³⁰ Estes Trabalhos de Campo não possuem registros escritos junto à chefia do curso – e não aparecem na Tabela 2, uma vez que não houve solicitação de ônibus para Coordenação do curso, contando apenas com a lembrança de seus participantes. Cabe o apontamento que os registros desses trabalhos de campo seria muito importante como um modo de preservar a memória do curso e para a formação de um banco de dados, para estudos e avaliações do próprio curso no futuro. Além disso, observar-se-á que é para lugares mais próximos do *campus* e no próprio município de Sorocaba que os egressos executam os trabalhos de campo com seus alunos, reportando tais práticas às da Universidade.

conta própria, que também foi por conta própria – pra refinaria de Paulínia. Foi com a matéria Gestão dos Recursos Naturais.

e.: É longe daqui?

i.: ah... uma hora, um hora e meia... Aí tinha uma meia dúzia com carro, que tinha carro na sala. A gente dividiu. Era uma turma pequena. Aí, deu certo. Alguns foram com o professor. E fomos por conta própria. A universidade não deu nada. Esse foi por conta própria... Outro que foi por conta própria foi o na disciplina do Pedro de Pedologia. Porque ele levava a gente pra fazer tanto trabalho de campo aqui na redondeza... [...] mas teve um trabalho de campo que a gente foi mais longe. E aí precisava de carro. Nós fomos com os nossos próprios carros, né. Enfim a gente ia expremidinho!

e.: E a universidade?

i.: E assim... se depender da universidade, a gente sabia que não ia ter...então... (DORA, em trecho de entrevista verbal concedida a Camila Roethig, 2015).

Alan menciona uma prática sua e de seus colegas próximos que revela um protagonismo dos egressos, então alunos da licenciatura. A prática, por conta própria, de Trabalhos de Campo.

E pra compensar a falta de trabalho de campo da nossa universidade, a minha turma, periodicamente... fazia por conta, sabe? Ia pra cidade de alguém...O que tem na sua cidade? Vamos na sua cidade aprender uma coisa lá. Às vezes a gente acaba aprendendo muito mais...sobre isso. (ALAN, informação verbal).

Outros dois entrevistados mencionaram esta prática antes do início da gravação das entrevistas (Beto e Gil), no momento do levantamento do perfil do entrevistado e apresentação da problemática do trabalho. Além disso, comentaram também que iam (e faziam questão disso) de Trabalhos de Campo promovidos pelos eventos acadêmicos que participavam. Dora menciona a organização de um Trabalho de Campo em um evento acadêmico realizado no *campus* Sorocaba (Semana da Geografia) e que a verba do ônibus só garantida graças ao patrocínio do Sindicato de Metalúrgicos de Sorocaba e realçou que a Universidade não colaborou para a realização dos Trabalhos de Campo do evento.

Há uma característica comum a todos os entrevistados: a alta frequência nos Trabalhos de Campo promovidos pela Universidade. Não se pode estender este perfil a todos os egressos de 2009 e 2010 e nem a todos os docentes que realizam Trabalhos de Campo ou estudos do meio com seus alunos na educação básica, pois não é a intenção desta pesquisa e nem é possível fazer tal afirmação, já que não entrevistamos todos os egressos de todas as turmas, nem todos os que são professores atualmente. Ademais, é preciso considerar o limite do

instrumento de produção de dados, no caso a entrevista, uma vez se está lidando com versões de fatos e narração de fatos passados. Por outro lado, é preciso confiar nos informantes da pesquisa para que algum conhecimento seja construído nesta pesquisa. Assim, confiamos em nossos informantes e construiu-se o sub-eixo 4 - A alta frequência dos alunos nos Trabalhos de Campo, já que quatro participantes mencionaram explicitamente o seu engajamento nos Trabalhos de Campo que a Universidade ofereceu.

e: Você participou de quantos trabalhos de campo durante a graduação? Quais foram os mais marcantes considerando sua aprendizagem?

i: Todos. (BETO, em trecho de entrevista verbal concedida a Camila Roethig, 2015).

O número certo... eu não saberia dizer... mas conseguir ir em todos. (ALAN, informação verbal).

Olha..dos que tiveram, eu fui em todos. (GIL, informação verbal).

Primeiro é importante saber que eu sou uma aluna meio chata! Então toda vez que me chamavam para trabalho de campo eu ia! Eu me auto-convidava. Então eu fiz mais trabalhos de campo que a minha turma. Como um todo. [...] Eu tava zerada, mas eu ia! (DORA, informação verbal).

Ao longo das conversas era possível notar tal envolvimento dos egressos graças aos detalhados relatos dos Trabalhos de Campo mais marcantes para a formação desses. Além disso, os egressos mencionaram a participação em Trabalhos de Campo em eventos científicos que participaram ou ajudaram a organizar, como por exemplo, o EREGEO (Encontro Regional de Estudantes de Geografia). Como já indicado no sub-eixo anterior por Alan, alguns dos egressos tinham a iniciativa deles mesmos organizarem Trabalhos de Campo por conta própria.

Foi um trabalho de campo [legal], que a gente fez por nossa conta, do que por ..tantos outros...trabalhos de campo que a gente fez por nossa conta também....Sabe, visitando sempre [eventos de geografia]...Coisa que a gente costumava fazer.... costuma, aliás...Sempre que conhecer alguém local...tu fala assim: “leva a gente pra conhecer uma coisa daqui”. [...] A gente foi pra um conselho de geografia, aqui na UFSCar de Sorocaba...e...Regional...teve um conselho lá... E o que o geógrafo lá fez? Levou a gente pra um trabalho de campo super legal numa praia que está comendo a cidade... o solo da cidade tá cedendo. Mas isso foi... isso é completamente nosso, não é do curso. (ALAN, informação verbal).

Zeca explicou que os alunos não só faziam as saídas por conta própria como também estudavam e trocavam informações sobre o que faziam em sala de aula, no papel de docentes. Antes, de modo exclusivamente presencial, agora contam com o suporte das redes sociais. Zeca definiu esta relação com “um grupo de estudos e trocas de experiências” em ensino de Geografia. Realçamos o aprendizado coletivo dos envolvidos nesse grupo. Não cabe a nós julgar se essas saídas por conta própria que os informantes contaram são ou não Trabalho de Campo em termos teóricos/metodológicos de acordo com concepção de algum autor. O que cabe destacar neste trabalho é o protagonismo dos alunos na sua própria formação, mas que ao mesmo tempo denuncia as carências financeiras do curso (e a consideração da Universidade em relação à formação dos futuros professores de Geografia).

3.3.2 Atuação Docente

Nosso interesse é evidenciar as práticas dos egressos do curso de Geografia da UFSCar na atuação docente profissional, suas dificuldades e enfrentamentos. Além disso, buscaremos realçar as práticas de Trabalho de Campo como docentes e estabelecer um paralelo com as práticas da graduação.

O subeixo 5 “Enfrentamentos típicos de professores em início de carreira” tem como objetivo evidenciar as dificuldades normalmente atribuídas ao início de carreira que os entrevistados poderiam ter confrontado.

O já descrito choque de realidade não ficou evidenciado ou realçado nas falas dos entrevistados. Aventamos a hipótese de que isso pode ter acontecido porque os informantes já possuem experiência em sala de aula ainda como alunos do curso de Geografia; docentes ao mesmo tempo em que se formavam. Diferente, portanto, de uma pessoa que se gradua e depois entra na carreira docente. Para efeito de comparação, o entrevistado que tinha menos tempo de sala de aula contabilizava no mínimo três anos.

Entretanto percebemos alguns enfrentamentos que podemos afinar com o que os autores já mencionados nesta pesquisa julgam como típicas do início de carreira de um professor. Foram menções não tão explícitas; foram achados em meio às falas.

Alan ao relatar sua intenção de realizar Trabalhos de Campo onde trabalha (escola pública) recebeu negativas algumas vezes. Quando conseguiu a autorização, a turma que lhe foi atribuída era aquela considera “mais difícil” na escola inteira. Isso corrobora o que Diniz

(1998) apontou em sua tese que as turmas consideradas “complicadas” pelo corpo escolar são deixadas aos docentes iniciantes.

Teve uma turma que não fazia nada. [...] Era um primeiro colegial, alunos de inclusão, repetentes e expulsos de outras escolas. Mas eles tinham que passar de ano, porque foi a ordem que a gente recebeu no ano passado. “Eles têm que passar de ano”. Então, o que eles começaram a fazer? Eles não eram, como se fala... intelectualmente interessados e se propuseram a pintar a escola. Pintaram a escola e planejaram como uma forma de respeito ao trabalho deles, uma saída. Essa saída foi no Parque do Varvito e eu fui junto. (ALAN, informação verbal).

Dora afirma que graças as suas experiências com o Centro Acadêmico da Universidade, com o intercâmbio internacional que pode participar e com as matérias que frequentou no curso de Pedagogia e em outras universidades, considera que quando iniciou a regência em sala de aula (escola pública) estava mais fortalecida.

Em 2012, eu ainda era, bem, bem... num era inocente, né, mas também, já tava no meio. É diferente. Mas quando eu começo a pensar na minha época, dando aula, às vezes eu acho que eu acertei na cagada! Porque eu fiz muita coisa interessante, que eu faria de novo, eu não mudaria não. (DORA, informação verbal)

A informante menciona que o conhecimento construído na militância foi fundamental para enfrentar os problemas na escola. Dora comentou que em uma delas a direção “não olhava na minha cara” e quando demonstrou o intuito de fazer atividades diferenciadas com seus alunos já estaria preparada para o enfrentamento burocrático.

E isso (militância), acabei levando pra sala de aula. E cheguei lá sem inocência também. Tipo: “ah, eu quero fazer um trabalho de campo que vai ser lindo! Vai ser maravilhoso.” Não. Eu sabia que se eu quisesse fazer um trabalho de campo, ia ser um embate, ia se uma briga. Então eu teria de provar por a mais b porque que eu quero isso e ir pra briga com a diretoria, com a coordenação. Eu sempre soube que não ia ser bonito. Pelo contrario... que se quando acontecesse, se acontecesse, seria um esforço. Quando eu ia falar com eles eu já ia munida, com as cinquenta pedras na mão. (DORA, informação verbal).

A fala de Dora mostra uma situação que muitos docentes em inicio de carreira estão expostos: a constante necessidade de se provar a capacidade que envolve práticas docentes e a rotina do profissional da educação, desde a autoridade disciplinar sobre turma até o controle sobre os conteúdos e metodologias esperados pela equipe gestora. Há uma fiscalização do trabalho dos docentes iniciantes. Alan também mencionou dificuldades parecidas com as de Dora ao tentar realizar trabalhos de campo com seus alunos (questionamentos das motivações

pedagógicas e muita insistência da parte de Alan para conseguir alguma coisa, quando conseguia). As informações seguintes de Dora ilustram bem essa questão:

Eu tive uma coordenadora que assistiu umas duas semanas da minha aula. Pra ver se eu dava conta de (tutorar) a sala. Foi terrível. Um terrorismo total! Muito terrorismo. [...] Aí, esse terrorismo... foi um terrorismo que fizeram comigo, né! Duvidavam da minha capacidade teórica. Duvidavam de tudo. Só que assim, eu brinco, né. Eu não vim só dá geografia. Eu vim do movimento social. (DORA, informação verbal)

Mas essas saídas da sala de aula eram infernais. Porque tudo tinha que provar: “Por que que você tá levando? Por que que você tá saindo. Por quê? Por quê?”. Muitas vezes eu saía da sala de aula, a coordenação ia junto. Pra ver o que eu estava fazendo fora da sala de aula. (DORA, informação verbal).

Podemos supor que a fiscalização promovida pela gestão não tem a intenção de acolher o docente ingressante, não de ajudá-los, orientá-los ou auxiliá-los, mas apenas de fiscalizá-los e controlar o trabalho dos novatos e conformá-los a lógica vigente nas escolas.

Por outro lado, Beto relata que na escola particular em que trabalha a coordenação e gestão atuam no sentido de trocas de experiências entre os docentes. O informante percebe a coordenação que assiste as suas aulas como parte de um processo de “formação contínua”. Inclusive menciona que há em todo início de ano letivo um Seminário de Práticas de Ensino para todos os professores, no qual trocam experiências e práticas bem sucedidas na sala de aula.

Por exemplo, eu fiz um trabalho legal com meus alunos... então, no início do ano tem um seminário de práticas de ensino. Eu apresento isso para os outros professores. [...] A troca de ideias é muito legal, é muito enriquecedora, assim. [...] Aí é animal. Essa é a ideia da educação, que eu penso. Infelizmente eu consigo fazer isso no ensino particular. No ensino público, quando eu tentei fazer um trabalho de estudo do meio eu não consegui, porque eles tinham medo de que eu saísse com os alunos e algo acontecesse, sei lá. Então... por isso que eu saí do estado (BETO, informação verbal).

Através da percepção de Beto podemos inferir que há um apoio da escola onde ele trabalha, o que propicia que o egresso possa ousar em seus procedimentos de ensino e praticar Trabalhos de Campo. A atuação da coordenação junto aos docentes de modo individual e nos encontros coletivos parece contribuir positivamente para o trabalho dos professores. Por outro, lado há a possibilidade de que esse trabalho da coordenação seja um modo velado de fiscalização do cumprimento do currículo, das metodologias valorizadas pelo colégio e de enquadramento dos professores na lógica vigente na escola; é preciso mais indícios – que não

temos na produção de dados desta pesquisa – para interpretar com maior clareza a situação relatada pelo informante.

A fala final de Beto denuncia algo importante: a saída maciça da SEE-SP entre os entrevistados nesta pesquisa. Todos os informantes atuaram em algum momento da formação ou da atuação em escolas públicas estaduais, em regime de trabalho eventual, categoria “O” ou efetivo. Na ocasião da entrevista apenas Alan e Zeca continuam na SEE-SP como professores efetivos. Não podemos considerar tal fato como um desencanto com a docência culminando no abandono da carreira (HUBERMAN, 1992). Os entrevistados falam com entusiasmo de suas experiências em sala de aula e todos continuam na carreira, três deles em instituições de ensino particulares (Zeca atuando simultaneamente na SEE-SP) e outra informante apenas em cursinho popular (Dora). O que Beto pontua em sua fala revela a a precarização do trabalho dos professores da rede estadual do ensino, que claramente prejudica o processo de ensino-aprendizagem dos discentes e a formação contínua da equipe escolar.

Gil e Beto relatam a questão da remuneração dos Trabalhos de Campo realizados em escolas particulares. Os professores não ganham hora-extra pelos Trabalhos de Campo; ganham por horas-aulas, geralmente negociadas com as escolas. Ambos mencionaram que os Trabalhos de Campo são mal remunerados diante da complexidade e responsabilidade da atividade. Para Gil a baixa remuneração foi um dos elementos desmotivadores para continuar trabalhando em escolas da educação básica. Zeca compara a questão da remuneração da atuação dos docentes em Trabalhos de Campo nas escolas particulares e na escola pública estadual.

Então... Porque é assim: o professor, na rede pública, quando ele vai no campo, ele vai, mas ele não recebe. O particular recebe. [...]. Eles pagam legal, mas pra algumas coisas, super não pagam. (ZECA, informação verbal)

Além das dificuldades estruturais e burocráticas que o docente da rede pública estadual enfrenta, o profissional além de ser mal remunerado sequer recebe hora-extra ou o pagamento de horas-aulas, como nas escolas particulares. Podemos, seguramente, afirmar que o trabalho de campo nas aulas de Geografia é negligenciado e desvalorizado pela SEE-SP. E como isto é ocorre nas escolas particulares precisa ser mais bem investigado, haja vista a diversidade de propostas pedagógicas, o caráter empresarial e capitalista dessas instituições bem como a adoção de apostilas no lugar de livros didáticos.

Um elemento concorre a favor de parte dos informantes desta pesquisa, professores iniciantes: as boas relações com seus alunos(as). Gil, Zeca e Dora mencionaram que a proximidade com seus discentes foi um fator muito positivo durante todo esse tempo de atuação docente, como estudantes que já lecionavam e atualmente como egressos professores regentes de sala.

[...] No final, eles sempre querem passar no *Mc Donalds*, isso é regra (risos), aí no final a gente parou, eu sentei na mesa e comecei a conversar com eles, não sei se é minha linguagem e tal... eu tenho uma aproximação bem grande com os alunos, principalmente os mais bagunceiros. [...] Independente de como for: se for no campo ou na sala... Mas quando eles vinham curiosos, trazer rochas. Trazer fragmento de rocha, areia, que eu coleciono, né... então eles traziam de Dubai. Eles que viajam, não eu... Então eu tinha essa relação muito forte com eles principalmente com os mais novos, não sei porque. [...] E é bom que o vínculo que você cria com o aluno. Porque no campo você conversa informalmente várias vezes, então, já ouvi relato do aluno do sexto ano confessando pra mim que, usava droga com o pai, com o primo assim, que é um problema, mas eu acabei nem passando pra frente porque, não é, isto é mais familiar, eu acho, do que um problema escolar, só que isso acaba dando a liberdade da gente dar uns conselhos e tal. Explicar que tem aluno bolsista principalmente em escola onde o padrão é mais alto, de renda, você tem também a oportunidade de chegar e falar, cuidado aí que sua realidade não é essa. Eu também vim de escola pública, eu também sou de bairro, também, da quebrada, e tal, e orienta. Eu andava de skate, e tal. Então é uma coisa que às vezes liga, né. E a gente vai conversando, e eu vou posicionando cada um ali, né. Pra ele entender o meio que ele tá ali. E não só (onde) a gente tá vendo lá, mas entender a realidade. Então, acaba servindo nesse sentido também, de você aproximar, às vezes, do aluno, sem intenção, né. O problema vem às vezes, sem você procurar e, nem sempre você pode resolver também. Às vezes é um conselho. É mais um jeito também de você observar ele na sala, né, sabendo algumas coisas a mais. (GIL, informação verbal. Grifo nosso).

A fala de Gil revela uma faceta um dos mais importantes significados de um Trabalho de Campo – ou de um estudo do meio na escola – que a atividade não pode fixar-se apenas na parte pragmática e conteúdos, mas sim atentar-se ao seu conteúdo social. No caso de Gil esse conteúdo social atingiu parte de seus discentes, igualmente envolvidos em uma atividade de Trabalho de Campo. Sem um sentido social a atividade torna-se apenas meio para cumprir conteúdos.

Dora comenta a ansiedade em assumir as suas salas, mas também a satisfação de construir um bom relacionamento com seus discentes.

Primeiro que eu cheguei pra ser professora, eu tinha vinte anos. Eu tinha um receio muito grande de não ter um respeito dos alunos, mas pelo contrário! Como eu era nova, e eu tava saindo, ou ainda na adolescência, dependendo

do conceito que você usar. A gente era muito amigos, né. Eu tenho todos meus amigos até hoje no *Facebook*. [...] Os professores entram muito (levando) os alunos como se eles não fossem nada. E eu não. Pra mim eles eram o foco. Então, tipo assim, eu nunca desprezei o que eles eram. Então se é isso que eles são, vamos com isso que vocês são! Então... ”Dona, escuta essa música!”. “Claro”... Pô, (vou dizer) “não”! “Acho que a música é um lixo”. Claro que não! Eu acho que os professores não olhavam os alunos como pessoas, né. (DORA, informação verbal).

O depoimento de Dora demonstra algo que é comum aos docentes iniciantes, podendo ser uma fonte de conflito no ambiente escolar: a convivência e trabalho de professores em diferentes fases da carreira docente. Alguns novatos podem não concordar com práticas de professores mais antigos na carreira, que podem estar vivenciando, por exemplo, a fase de desinvestimento (HUBERMAN, 1992). Talvez pela juventude (adultos jovens), proximidade geracional, entusiasmo ao começar a carreira e até mesmo temperamento, a proximidade com os alunos foi apontado como um fator muito positivo pelos informantes que a mencionaram.

O sub-eixo 6 “O que os egressos entendem por Trabalho de Campo” objetiva compreender o que os egressos do curso de licenciatura em Geografia pela UFSCar – hoje professores atuantes na educação básica – entendem por Trabalho de Campo na escola junto às suas turmas. Neste sub-eixo não pretendemos cavar uma ampla análise e profunda reflexão e comparação epistemológica diante da literatura geográfica (seria outra dissertação), mas sim explicitar o que os entrevistados concebem da atividade a ponto de os levarem a fazê-la junto aos seus alunos. A ideia é compreender o que os informantes pensam sobre a atividade neste momento de sua carreira docente, uma vez que esta é dinâmica, conforme discussão teórica apresentada no capítulo 2.

Para atender este objetivo da pesquisa utilizamos uma questão direta e explícita durante a entrevista: “O que você entende, atualmente, por Trabalho de Campo e/ou Estudo do Meio na escola?”. Salientamos que em alguns casos os informantes revelaram suas concepções em outros momentos da entrevista, de modo espontâneo e livre. No momento da questão reiteraram o que haviam dito, resumiam, explicitavam ou agregavam mais informações ao que fora mencionado.

Na elaboração da questão optamos em utilizar também o termo “estudo do meio” junto ao “trabalho de campo”. Isso pode parecer contraditório ou uma confusão conceitual mas foi posta desta forma de modo intencional. A ideia era a de induzir e enquadrar o menos possível a resposta do informante; poderia ser que o entrevistado utiliza em sua vida cotidiana e

conceba a atividade fora da sala de aula como “estudo do meio”. Se a entrevistadora não contemplasse este termo poderia constranger o informante a não considerar sua prática com o peso devido, o que poderia comprometer o diálogo e o próprio entendimento entre entrevistado-entrevistadora, além do risco da omissão de informações importantes para a pesquisa, pelo não uso de termos próximos – mas não sinônimos! - e que contemplam uma gama maior de procedimentos de ensino. Esclarecemos que não consideramos o Estudo do Meio como um antagonista do Trabalho de Campo, ou como apenas uma tipologia deste: entendemos que é um procedimento de ensino e pesquisa, no qual um Trabalho de Campo faz parte: com forte viés interdisciplinar, a partir de um tema gerador e com um cuidado especial para a prática social de todos os envolvidos (PONTUSCHKA, 2004).

Para Alan o Trabalho de Campo na escola significa compromisso com a qualidade da educação ofertada aos alunos, bem como um indicativo de compromisso da equipe que o realiza com os seus discentes. Mencionou em outros momentos da entrevista que atividades fora da sala de aula são fundamentais para outras disciplinas, tais como Biologia, Língua Portuguesa e entre outras.

Eu entendo que é uma coisa completamente necessária. Porque facilita muito a nossa vida. Porque se você está na escola só pra ganhar dinheiro, não está nem aí com os alunos, você não vai fazer questão de fazer trabalho [de campo]. Mas se você está com o compromisso de ser professor, você vai automaticamente entender que o trabalho de campo é uma excelente ferramenta... é um caminho. Mas nem sempre a instituição escola consegue fazer o que tem que ser feito... por conta de burocracia, por ser uma coisa difícil, criticado ... às vezes se torna completamente inviável. Vamos supor: primeiro ano do colegial: que que eu ensino? Eu ensino mais a parte de geografia física... no primeiro colegial. Seria interessante ter uns dois trabalhos de campo, no mínimo. (ALAN, informação verbal).

Interpretamos que o entrevistado percebe o Trabalho de Campo como uma atividade que oferece um importante viés prático, ou seja, o ajuda no que deve ensinar de acordo com o programa a ser cumprido. Mas o vê além deste sentido pragmático: é uma forma de compromisso profissional com a qualidade de ensino que busca oferecer aos seus alunos (e busca de várias maneiras que essas atividades aconteçam). O entrevistado parece generalizar ao afirmar que os docentes que não realizam Trabalhos de Campo podem não ser tão preocupados com a qualidade de ensino quanto aqueles que os fazem. No entanto, sabemos das grandes dificuldades que os professores enfrentam para realizar tal atividade. Curiosamente, Alan é um dos entrevistados que mais explicitou as dificuldades que um docente enfrenta ao realizar um Trabalho de Campo em escola pública (ver sub-eixo

seguinte). Alan procura relacionar os conteúdos do programa a ser ensinado – juntamente com suas opções e predileções pessoais (TARDIF, 2014) - pois em alguns trechos da entrevista fica implícito sua predileção pelos assuntos relacionados à Geografia Física – com os Trabalhos de Campo que busca realizar com os seus discentes.³¹

Gil ao ser indagado de maneira direta afirma que o Trabalho de Campo na escola é “arriscado”, de modo categórico. Justifica que é “arriscado” por que o professor é o responsável pela segurança e integridade física de todos os alunos que leva a Campo. O informante ponderou que isso poderia inibir alguns docentes de realizar os Trabalhos de Campo com os alunos. Em um momento mais adiante da entrevista, ou seja, sem reportar diretamente a questão da definição de Trabalho de Campo, Gil menciona um relato de Campo com uma de suas turmas que ajuda a elucidar seu entendimento sobre esse.

É bom no sentido de você viver a coisa... Mostrar pra criança... Que nem a gente abraçava a árvore, trocava energia com a árvore. Aí sentava todo mundo no chão, na terra. Aí sempre tem principalmente as meninas: “ah, mas tá sujo vai sujar, né”... Aí vinha: “sujo aqui é gente, isso aqui é a coisa mais limpa...pega a terra!”. Tem essa questão do contato, o cheiro, respirar o ar... o campo extrapola a teoria nesse sentido, você visualizar o real e não a teoria. E teorizar antes, porque não existe prática nenhuma sem teoria fundamentando também... Então, é o pré-campo, chegar lá você teoriza e fala...teoriza e pratica, então ele “linca” bastante, né... Porque também, só teoria, nem a gente aguenta. (GIL, informação verbal).

O que salta aos olhos em uma primeira leitura do fragmento da fala de Gil é que a sua concepção de Trabalho de Campo dialoga com a Geografia Fenomenológica. O entrevistado valora a percepção de cada um de seus alunos nos Campos que propõe. “[...] viver a coisa” e “Tem essa questão do contato [...]” parecem evidenciar sua inspiração e opção pela Fenomenologia.

Gil menciona a questão do pré-campo, ou seja, o planejar a atividade vinculado a um pilar teórico que sustenta o acontecer Trabalho de Campo. Para o entrevistado teorizar antes do Campo é fundamental para o sucesso pedagógico da atividade. Sua fala reporta as práticas dos seus docentes na UFSCar mencionadas por todos os entrevistados, bem como a alguns

³¹ Salientamos que as interpretações deste sub-eixo “O que os egressos entendem por trabalho de campo” é parcial, ou seja, tem limites relacionados à metodologia da pesquisa. Para verificarmos se as concepções de Trabalho de Campo (e outras aqui expressas, como a de Geografia, por exemplo) são compatíveis com a prática profissional docente anunciada, seria necessário o acompanhamento dos trabalhos de campo promovidos pelos entrevistados e assistir as suas aulas por algum período mínimo. Por questões de exequibilidade da pesquisa esta parte do tripé da pesquisa qualitativa não pode ser realizada. Entretanto, é preciso confiar nos entrevistados (a) e na metodologia adotada para que algum conhecimento seja construído nesta pesquisa.

autores consagrados da Geografia e que preconizam o devido planejamento do Trabalho de Campo, por exemplo, Tricart (1977) e Suertegaray (2002).

Zeca também se inspira na Fenomenologia, mas ao contrário de Gil, explicita que é a sua opção teórica de atuação profissional. Espontaneamente, ao longo da entrevista comentando um relato de Trabalho de Campo, menciona que “a Geografia é a argamassa das ciências”. Instigado a comentar mais sobre esta definição relacionada com o seu entendimento de Trabalho de Campo, Zeca continua:

Você tem que usar [a Geografia como argamassa de ciências]. (...). Ele [Trabalho de Campo] é um viés complementar, do estudo formal... Tem aplicações de diferentes métodos, entre eles, principalmente, a fenomenologia. Muito criticada no nosso ramo, mas... ela existe! Não estou dizendo que eu sou defensor dela, mas sem ela não existe o trabalho de campo. (ZECA, informação verbal)

O entrevistado menciona que “a Geografia é a argamassa das ciências” em um relato de uma atividade interdisciplinar. Podemos interpretar que – neste momento - Zeca encara a Geografia como uma Ciência de síntese e de caráter agregador das demais, colocando-a em uma posição privilegiada entre as disciplinas escolares. Tal visão dialoga com a introdução do artigo de Tricart (p. 104, 1977) que estabelece que a Geografia ocupa um ponto central no tripé das ciências do homem, da matéria e da vida. Interpretamos que sua concepção de Trabalho de Campo possui um caráter também prático, assim como Alan menciona, já que o vê como um procedimento excelente de ensino, para além do que é teorizado em sala de aula (“estudo formal”). Sua opção e predileção por Trabalhos de Campo calcados na fenomenologia não deixam dúvidas.

Zeca apresenta seu senso prático como profissional. O tópico que findava as entrevistas era a “Palavra aberta”, ou seja, o informante poderia comentar o que quisesse. O informante, em referência aos Trabalhos de Campo nas escolas, também demonstra o lado pragmático do fazer do procedimento de ensino Trabalho de Campo.

Eu acho que a gente não pode complicar... A gente tem que fazer acontecer, simplesmente. Quanto mais a gente complicar, em questão dos projetos mesmo, nem vai acontecer. (ZECA, informação verbal).

Sabemos que as condições para a realização de projetos de Trabalhos de Campo, em tese, não são auspiciosas nas escolas públicas. Não depende da vontade única e exclusiva de cada docente: há a questão da gestão, dos demais professores, da supervisão escolar, das

turmas (apenas mencionando as variáveis circunscritas a cada unidade escolar) há também as da formação, das oportunidades, das condições, das políticas públicas, das verbas, etc. O interessante é que Zeca participou com seus alunos de vários Trabalhos de Campo exitosos, do seu ponto de vista, entretanto em um deles sofreu um acidente no qual o ônibus onde estava capotou em uma estrada que descia uma Serra. Zeca e seus alunos feriram-se. Quando indagado se mesmo tendo passado por este traumático acontecimento em sua vida profissional continuaria a realizar Trabalhos de Campo com seus alunos, Zeca é categórico:

Eu estranhei, passando pelo que eu passei, depois de vários problemas psicológicos que eu passei, hoje eu concluo, que o trabalho de campo continua sendo fundamental. E obviamente, eu vou fazer muitos trabalhos de campo. (ZECA, informação verbal)

Zeca comenta que sabe que muitas escolas e muitos docentes não realizam qualquer saída além-muros por medo de acidentes e demais riscos. O informante mencionou em outro trecho da entrevista que após o acidente aprendeu muito sobre o *modus operandi* de um Trabalho de Campo, tema que será mais bem detalhado no sub-eixo “A prática do TC na atuação docente” que objetiva, entre outros pontos, explorar a aprendizagem do Trabalho de Campo como docente.

Dora foi indagada diretamente sobre o que ela entendia sobre Trabalho de Campo na escola. O princípio de sua fala parece apegar-se apenas a aparência, mas ao longo do fragmento a entrevistada desenvolve sua concepção de Trabalho de Campo e de Geografia.

Olha... é a mesma coisa da faculdade, eu acho. É a mesma coisa. É você pegar o conhecimento... Você trabalha o conhecimento prévio com o aluno e a gente vai desenvolver esse conteúdo num lugar onde eles podem visualizar esse conteúdo. É isso que a gente faz na graduação, é isso que a gente tem que fazer na escola. Não muda. Eu acho que a gente não tem que duvidar da capacidade do aluno. “ah, ele não sabe nada”. Não! Ele sabe! Ele aprende! Essa apreensão do real... Envolve Paulo Freire também. Essa apreensão, né. Eu gosto duma coisa que é você partir da realidade pra nela transformar. Quando você exclui a realidade do aluno, você inibe toda a possibilidade de transformação dele. Eu brincava com meus alunos... A nota é uma coisa técnica, formal, que a gente tem que ter. Mas conhecimento geográfico é o cara da favela que sabe qual o beco que ele tem que fugir do bandido. Isso é conhecimento geográfico. É conhecer seu espaço. E esse conhecimento, ele é estratégico. E é também entrando no Lacoste, quando ele aí falar da geografia na escola, né. (DORA, informação verbal)

Interpretamos que a concepção de Trabalho de Campo que Dora expõe vai além de demonstrar o conteúdo da sala de aula no empírico. A informante valora os conhecimentos prévios de seus discentes bem como o contexto em que vivem. Dora citou autores que

fundamentam sua prática profissional: ao mencionar Paulo Freire e expressar que procura atuar no sentido de modificar a realidade de seus discentes - junto a eles – a informante dá um conteúdo prático ao Trabalho de Campo, assim como quando convoca o legado de Lacoste na entrevista. Observamos que Dora tem a Geografia como parte da vida das pessoas, ou seja, os sujeitos têm as suas “geograficidades”, que a entrevistada procura valorar e explorar nas suas atividades docentes. Seu posicionamento categórico e crítico no que tange ao Trabalho de Campo e seus alunos coaduna com seu histórico de militância estudantil.

Beto nomeia o procedimento de ensino como Estudo do Meio e fala sobre sua prática desta forma a entrevista inteira. Assim que houve o “gancho para o assunto” o entrevistado foi questionado de modo direto por que o nomeava desta maneira. Explicou que a escola onde trabalhava chamava as saídas desta maneira e que na graduação recebia o nome de Trabalho de Campo.

[...] Tanto que pra mim é a mesma coisa. Não consigo diferenciar isso. Não sei se tem diferença isso. [...] Eu acho que estudo do meio, na minha visão, é uma coisa mais visual assim... Você vai lá e estuda o meio. Você olha o que está lá. Trabalho de campo, você vai além do estudo do meio. Você consegue fazer relações sobre... Eu acho que é isso, não sei. (BETO, informação verbal).

Beto revela uma confusão entre os termos Trabalho de Campo e Estudo do Meio; os encara como sinônimos. Em uma tentativa de diferenciação Beto parece sinalizar o Trabalho de Campo seria mais completo que o Estudo do Meio. De acordo com Pontuschka (2004, 2006) um Trabalho de Campo é uma parte do Estudo do Meio, este buscando estabelecer as mais diversas relações. De acordo com esta autora parece que Beto inverteu a definição de Estudo do Meio.

Ao longo da entrevista é possível perceber qual o viés da abordagem do Trabalho de Campo³² para Beto, que os proferiu de modo espontâneo e sem ser questionado diretamente.

É um estilo de aula diferenciado assim ... é uma forma de aprendizagem diferenciada que na Geografia é essencial. Eu não acredito na Geografia sem estudo do meio. Pelo menos um por ano, um grande por ano, tem que fazer. Talvez um a cada semestre, menor. (BETO, informação verbal)

³² Optou-se continuar a utilizar o termo “Trabalho de Campo” para Beto, mesmo que ele nomeie as práticas fora da sala de aula como “Estudos do Meio”. Sabemos que há diferenças entre Trabalho de Campo e Estudo do Meio de acordo com referenciais teórico-metodológicos adotados mas escolhemos manter a mesma terminologia para preservar a coerência do texto.

Beto compreende o Trabalho de Campo como um poderoso procedimento de ensino para seus alunos, assim como Alan e Zeca, uma visão prática da atividade. Além disso, sinaliza que aquele é parte constitutiva da identidade da Geografia na escola, além de garantir ensino de melhor qualidade para os discentes.

Beto comentou de suas práticas de Trabalho de Campo e de práticas em sala de aula. Mencionou que onde trabalha os projetos são interdisciplinares (os “Estudos do Meio” e atividades em sala). Os trabalhos, de acordo com o entrevistado, envolvem várias disciplinas e giram em torno de um projeto. Se nos apegarmos a essas duas características podemos notar que as práticas de Trabalho de Campo feitas por Beto e seus colegas aproximam-se daquela preconizada nas obras de Pontuschka, apesar de Beto definir Trabalho de Campo quase como Estudo do Meio. É notório em toda a entrevista de Beto o viés interdisciplinar das saídas que pratica com seus alunos, o que reporta a uma característica importante dos Trabalhos de Campo da instituição – UFSCar Sorocaba - que formou Beto e os demais entrevistados (a).

O Sub-eixo 7 “Dificuldades enfrentadas ao se realizar os Trabalhos de Campo na escola” tem a finalidade de denunciar as dificuldades que os professores enfrentam ao executarem os Trabalhos de Campo com seus discentes. Esse sub-eixo remete a uma das primeiras versões do nosso projeto, que iria dar voz aos docentes de uma das subprefeituras do município de São Paulo e entender as razões deles não fazerem os Campos com suas turmas. Este projeto fora abandonado por ser inexecutável e por sua fragilidade metodológica. Entretanto, questionar quem faz Trabalhos de Campo em escolas é garantia de obtenção de informações muito ricas e seguras para elucidar os entraves da prática de Trabalho de Campo na escola. Consideramos que os obstáculos enfrentados pelos egressos participantes dessa pesquisa são – em certa medida – correspondentes aos dos docentes atuantes em escolas públicas paulistas.³³

Para que os(a) entrevistados(a) compartilhassem suas percepções de dificuldades na execução de um Trabalho de Campo com alunos da educação básica foi elaborado um tópico que ocupava o último lugar do roteiro semi-estruturado da entrevista: “Conte as suas experiências, sucessos e dificuldades na realização do TC na escola” (ver Apêndice 3). Por ser o último assunto da entrevista foi comum que ele surgisse antes e de modo espontâneo

³³ Guardados os devidos limites tais como: momento da carreira, contexto da escola e da vida profissional, formação dos professores e entre outros inúmeros elementos importantes que devem ser considerados em estudos na área da Educação. Assim, uma generalização simplista não é possível nem adequada.

conforme a conversa corria, especialmente quando os informantes relatavam as práticas de Campo e o que consideravam de positivo na atividade. Mesmo assim, ao final da entrevista, todos foram questionados sobre o que consideravam obstáculos na prática do Trabalho de Campo na escola.

Gil, em um relato de prática comenta de um Trabalho de Campo que ele já tinha deixado quase tudo organizado mas que seus alunos do ensino médio, de uma escola particular que atendia famílias abastadas de um município do arredores de Sorocaba, não interessaram-se em participar.

Estava tudo pronto e eles não foram porque, enfim, acharam caro noventa reais, pra ir em Atibaia. [...] Eu gostaria de ter feito alguma coisa na Pedra Grande. Ia ser um lugar legal... perderam. Estava tudo pronto. Tinha guia, tinha tudo no jeito, já. [...] Até entendo que tinha alunos bolsistas, mas... No Objetivo, a maioria que reclamou, eu sei que tinha muito dinheiro. Inclusive um tinha BMW, com dezessete anos, o carinha ia de BMW pra escola... Então assim, é uma realidade muito diferente da que você tá acostumado... (GIL, informação verbal).

O entrevistado não anuncia explicitamente tal fato como um entrave ou dificuldade principal para a realização de Trabalhos de Campo, mas interpretamos esta falta de entusiasmo dos alunos como uma dificuldade que pode acontecer antes, durante ou depois da realização de Trabalhos de Campo. Alan cita uma questão semelhante, de modo espontâneo também, a do desinteresse dos alunos durante a saída do Trabalho de Campo realizado com uma turma de escola pública.

Depois de ter batalhado, tido essa força de vontade você vai querer fazer uma coisa boa para os seus alunos... Você chega na localidade e enfrenta o descaso dos alunos. (...) Daí, naquele momento você fala: “Deixa eu olhar pra esses cinco que estão prestando atenção e agradecer a Deus que pelo menos cinco estão prestando atenção”. (...) Teve zero por cento de gratidão. Não tive o retorno. Menos de cinco prestaram atenção... (...) Mas a gente entende que é uma fase de imaturidade da parte dos alunos, a gente não pode esquecer disso. Não pode levar para o lado pessoal. (ALAN, informação verbal).

Qualquer docente que prepara qualquer atividade diferenciada, aulas e, claro, um Trabalho de Campo, pode ser surpreendido com a falta de envolvimento de suas turmas. Alan e Gil comentaram esses fatos passando uma sensação de desânimo e chateação. Esses dois fatos surpreenderam já que o Trabalho de Campo é considerado uma atividade diferenciada e distinta do que se faz rotineiramente na sala de aula.

Além do já mencionado risco inerente a atividades fora da escola que Gil já mencionou, bem como a responsabilidade do docente da turma pela segurança dos alunos como um possível inibidor da prática de Trabalho de Campo pelos docentes, o entrevistado menciona que, embutido nesta questão, há o medo e preocupação de algumas mães que não deixam seus filhos participarem das saídas. Gil delineia um limite importante que seria interessante que os docentes observassem quando planejarem os seus Trabalhos de Campo.

[...] Então você tem que ter um limite bem estabelecido. Ou, às vezes uma trilha muito pesada dependendo... se tem um gordinho... então você tem que ver tudo na sala...conhecer a turma, antes de tudo, eu acho que é fundamental, antes de você fazer um campo. Não dá pra você chegar no primeiro dia e já...ver quem tem deficiência, né... de repente alguém não aguenta, tem problema de coração, e tal...então você tem que tá ciente de tudo isso, porque se acontecer alguma coisa lá...é meu nome, né... (GIL, informação verbal)

Os limites não são dificuldades em si, mas interpretamos que são pontos que devem ser considerados no delineamento dos Trabalhos de Campo.

Para Gil a sua maior dificuldade, considerando todas as saídas de Campo que ele realizou, foi o que chamou de “má vontade da secretaria da escola”. De acordo com o entrevistado toda a parte de orçar e fechar transporte e hospedagem e da elaboração de bilhetes de autorização para os responsáveis pelos alunos era responsabilidade da secretaria da escola; a parte de roteiro, pedagógica e etc. eram a cargo de Gil. O entrevistado relata a recorrente desorganização do trabalho do pessoal da secretaria, que de acordo com ele, quase pôs a perder um Trabalho de Campo todo preparado.

O bilhete até rolava quando a coordenadora chegava, mas orçar um transporte... Uma vez eu cheguei e pedi... cada um jogando pra um... pede pra num sei quem, pede pra num sei quem lá...cada um jogando pro outro. Porque, na verdade, a secretaria já tá ganhando seu salário. Então fazer o campo ou não, não vai mudar em nada... então as pessoas fazem corpo mole. E aí uma vez eu preparei um campo, organizei tudo... faltando um dia para o campo, eu perguntei pro cara: “organizou? orçou o transporte?” Daí o cara: “orcei!”. Só que ele não fechou, ele só orçou! [...] Mas era óbvio, que era pra fechar, não é? [...] Então... chegou na hora de rodar o bilhete, ela falou: “não, mas não tem! Não tem transporte fechado. Eu orcei, os valores eram esses, mas depois, você não me falou nada”... Eu falei: “Era mais o barato!”. [...] Então a coordenadora arrumou uma van. Saiu um pouquinho mais caro, mas ainda rolou o campo. Porque a coordenadora – essa era minha sorte – ela gostava muito desses trabalhos. Ela me ajudava bastante, mas, já passei por esse tipo de coisa. Má vontade era uma das piores coisas... (GIL, informação verbal).

O relato de Gil revela a falta de apoio de algumas instâncias da escola, que não colaboram plenamente com o trabalho dos professores. Pode ser também que estas instâncias – no caso a secretaria, trabalho dito “burocrático” nas escolas - não foram implicadas pela gestão no Projeto da unidade escolar ou não se veem como parte de uma equipe envolvida em processos educativos. Esta falta de apoio não se limita a secretaria como no caso de Gil, ainda que ele tivesse um ponto de apoio – a coordenadora da escola. Já Dora relata que não encontrou apoio junto à própria equipe da coordenação pedagógica e da direção da escola onde trabalhava.

Mas essas saídas da sala de aula eram infernais. Porque tudo tinha que provar: “Por que que você tá levando? Por que que você tá saindo. Por quê? Por quê?”. Muitas vezes eu saía da sala de aula, a coordenação ia junto pra ver o que eu estava fazendo ora da sala de aula. Uma fiscalização! [...] Porque é uma visão muito tradicional de ensino, ainda. E não só isso. Toda a coisa que você muda um pouco, você acaba tendo dificuldade. [...] Você num tá dando aula! Era o caos. Qualquer coisa que você foge [do tradicional]. E trabalho de campo era fugir muito. Não é fugir pouco, é o ápice. (DORA, informação verbal)

Salta aos olhos que a própria equipe gestora e pedagógica da escola interpuseram tantos obstáculos informais as saídas de trabalhos de Campo e outras atividades diferenciadas que Dora programava. De acordo com o seu relato interpretamos que a proposta educacional pública paulista, em uma escala micro – pois se trata de uma escola – não abre espaço para o Trabalho de Campo em Geografia (e atividades correlatas e diferenciadas também em outras disciplinas). Espera-se que os professores “apliquem” um ensino eficaz e que a gestão e equipe pedagógica os fiscalizem, já que também são fiscalizados. Essa eficácia deve promover o preparo do aluno para o mundo do trabalho, para os testes de larga escala, da habilidade e da competência, pouco importando o viés de crítica social que um Trabalho de Campo, de acordo com o entendimento de Dora, pode proporcionar aos discentes.

Dora menciona que o Trabalho de Campo é “ápice” da quebra de um ensino tradicional. Em uma escola onde se espera que os discentes fiquem cinco horas (nas propostas de ensino integral os alunos ficarão sete horas na escola) sentados e concentrados em todas as aulas, focados em conteúdos estabelecidos por “especialistas” distantes de suas realidades e de seus professores, é uma quebra de paradigma; no mínimo um ato de resistência ao currículo e metodologias impostos por instâncias “superiores”.

Em um dos seus relatos de Trabalhos de Campo Dora menciona um Trabalho de Campo que conseguiu realizar nesta escola pública estadual. Ela não pontua o fato descrito abaixo como uma dificuldade, pelo contrário, observa que foi uma experiência extremamente enriquecedora, entretanto apontamos que a entrevistada poderia ter obtido maior apoio da escola na atividade. Dora era a única jovem no grupo de professores; os demais, um senhor e duas auxiliares, eram idosos. Os quatro deveriam dar conta de seis turmas de 5º série em uma trilha em mata. Dora comentou que este professor idoso chegou a cair na trilha. Não pensamos que os idosos não possam fazer Trabalhos de Campo, pelo contrário, seus saberes e experiência – e esta disposição em ir a Campo – só podem enriquecer uma saída. Mas nos preocupa que uma jovem docente tenha sido deixada com seis turmas de crianças e mais três pessoas idosas em uma trilha de mata por deliberação da gestão da escola.

Alan também menciona problemas parecidos com o de Dora, ou seja, com a coordenação e gestão da escola em suas tentativas de sair com os alunos da escola.

[...] Você vai ter que dar de frente com a gestão, da onde você está trabalhando. Mas não é bater de frente. Você vai ter o trabalho de você ficar xavecando. Essa é a palavra, você está entendendo? Ficar xavecando: “ah, eu preciso fazer o trabalho, não sei o quê...” Dá? Dá. Você consegue fazer, mas você tem que ter todo esse trabalho de lábia... e força de vontade. (ALAN, informação verbal).

A fala de Alan revela que é necessário um gasto significativo de energia e tempo para convencer a equipe gestora da escola para que esta permita que os Campos acontecessem. Em um momento de descontração durante a entrevista, Alan brinca que é preciso “rezar uma novena e ir até Aparecidinha de joelhos” para que consiga o respaldo de sua equipe gestora. Esta brincadeira é reveladora: muitas vezes as barreiras para a realização dos Trabalhos de Campo não estão apenas fora da escola e nas questões estruturais (reservar um ônibus e conseguir verba para tal, preparar bilhetes para os responsáveis dos alunos, informar as DREs, etc.), mas sim nas entrelinhas, no que é esperado do professor, ou seja, na valoração de um tipo de ensino que não abre espaço para atividades como o Trabalho de Campo. Para consegui-lo fazer é preciso convencer, justificar e persuadir quem pode autorizá-lo – no caso de Alan, sua diretora e coordenadora pedagógica.

O entrevistado mencionou qual era a intenção da realização de um dos Trabalhos de Campo que realizou nesta mesma escola pública, enunciado anteriormente nesta pesquisa. O Trabalho de Campo que realizou com uma turma de ensino médio tinha para a gestão um

significado de recompensa por terem pintado a escola. Para a coordenação e gestão o Trabalho de Campo ao Parque do Varvito – que Alan preparou como tal – tinha um sentido de passeio e recreação. Alan então por conta própria preparou a sua proposta de Trabalho de Campo com um viés formativo e pedagógico. Mas era preciso fazer concessões aos alunos, como parar no *Mc Donald's* no meio da viagem.

Alan não elenca esse fato como uma dificuldade ao se realizar Trabalhos de Campo na escola. Mas interpretamos que esse descompasso de visões das saídas da escola pode, certamente, atrapalhar o diálogo entre equipe docente e gestora (ou outras instâncias). A necessária insistência de Alan junto a sua chefia pode ser uma consequência dessas visões distintas de saídas dos alunos da escola, bem como de educação.

Zeca menciona a questão da burocracia na escola como principal entrave na execução de seus Trabalhos de Campo.

Olha... Uma das maiores dificuldades é a burocracia e convencer a escola de que aquele campo vai fazer a diferença... [...] recolher dinheiro, autorização. Caso sofra um acidente, tem que ligar para os pais. Eu era vítima do acidente... eu não tinha que ser o responsável por ele... (ZECA, informação verbal).

Como já explicitado pelos outros entrevistados a questão da “papelada” que envolve um Trabalho de Campo em uma escola é um fator complicador do trabalho docente. O caso de Zeca é específico: por ter sofrido um acidente em meio a um Trabalho de Campo ele é constantemente lembrado deste fato em seu local de trabalho, fato que o incomoda.

i.: “Você é louco? Esqueceu do teu acidente?”

e.: Eles falam isso pra você?!

i.: Sim. Tem uma diretora de um colégio que todos os dias, quando ela me vê, ela fala do acidente. (ZECA, em entrevista concedida a Camila Roethig).

Gil também mencionou a questão do medo da gestão das escolas e das famílias dos alunos quando há o Trabalho de Campo. No caso de Zeca isso ficou mais evidente em virtude do que aconteceu. Comentou que nas escolas particulares (onde há uma maior facilidade em sair com os alunos) houve “uma barrada dos Trabalhos de Campo” por causa do medo de acidentes. Como Zeca reconheceu, apesar de tudo que passou por causa do acidente, situações como a que vivenciou são exceções.

Foi uma situação isolada. Nunca acontece acidentes em trabalho de campo com criança e professores todos os dias, ou todos os meses, ou todos os anos. Eu estou fora da curva, vamos dizer assim. [...] Muitas escolas tem restrições por causa desse tipo de medo. Isso impede muitos professores de fazer o campo. Mas o campo é fundamental! (ZECA, informação verbal).

Beto em meio a seu relato de troca de ideias entre seus pares na escola particular, também menciona a questão do medo por parte da escola, que o impediu que ele realizasse Trabalhos de Campo com seus alunos na escola pública. O entrevistado não enuncia este ponto como uma dificuldade, mas consideramos que é um impeditivo para a realização dos Trabalhos de Campo, pois também é uma fala recorrente entre os outros informantes nesta pesquisa. Quando indagado diretamente sobre as dificuldades encontradas para realizar suas saídas com os alunos Beto menciona a questão da “coragem”.

Eu acho que é a mesma questão do empreendedor, assim. A visão todo mundo tem, a coragem, poucos. Visão eu tenho um monte, assim. Porque eu adoro fazer projeto, adoro pensar em estudo do meio, mas coragem me falta. Então a maior dificuldade minha foi a coragem. É tirar o aluno da sala de aula. Porque é cômodo para o professor ficar em sala de aula. E é cômodo para o aluno sentar lá também e a gente tem muito receio porque a gente lida com vidas, né. Por incrível que parece, mas é a verdade. Uma menina lá tomou uma água-viva pegou na perna dela lá em Cananéia, ficou zuado. Tinha que passar soro. Sorte que o professor de ciências sabia o que fazer. Então é a coragem mesmo. O principal assim. E não se acomodar, né. Porque, é aquilo, né. Todo mundo quer ser professor de cursinho. Sala de aula, mas sair dali é difícil. Precisa de coragem. E sair com cinquenta alunos sob a sua responsabilidade é mais difícil ainda. (BETO, informação verbal).

Beto ao declarar sua principal dificuldade em realizar os Estudos do Meio, partiu de uma análise autocentrada, ou seja, expressa que tem muitas ideias e que gosta de elaborar os projetos da escola, ponderando que às vezes lhe falta coragem de colocar todos em prática. O que faz muito sentido tendo em vista a questão da responsabilização do entrevistado por qualquer coisa que venha a acontecer a algum aluno sob sua supervisão. Ao longo do fragmento de sua fala, Beto estendeu para os demais profissionais a questão do comodismo em não sair com os discentes além dos muros da escola. O entrevistado menciona a qualidade do empreendedor e interpretamos que possivelmente ele gostaria que os demais colegas de carreira também o fossem. Mas sabemos que realizar Trabalhos de Campo ou Estudos do Meio não se limita ao desejo dos professores. Como os próprios informantes desta pesquisa elucidaram (em outras páginas) há outros atores e fatores envolvidos nesta dinâmica.

Beto e Zeca não mencionam a contratação de empresas ou agências particulares de turismo pedagógico como uma dificuldade ou entrave para a realização de seus projetos junto

aos alunos. Entretanto optamos em explicar este assunto neste tópico por ele ter surgido nas entrevistas quando as conversas versavam sobre esses assuntos.

Conforme explicado, Zeca e Beto não classificam o trabalho das agências como negativo, pelo contrário constatam que a contratação destas é positiva para o desenrolar das atividades. Constatamos que este ponto – a contratação de agências especializadas em turismo pedagógico – é específico de escolas particulares.

Além do apoio da empresa – com os guias - Beto comenta que há o apoio de outros funcionários da escola onde trabalha como, por exemplo, os seguranças, além, é claro, da presença de outros docentes, já que estas saídas possuem uma natureza interdisciplinar. O entrevistado foi questionado diretamente quem era o protagonista, entre tantos atores participantes da saída, e respondeu categoricamente que são os professores da escola. A preocupação da entrevistadora era a autonomia dos docentes no desenrolar da saída e a relação desses com a empresa e guias e monitores locais.

i.: A agencia, ela precisa lucrar, ela precisa do dinheiro. Os clientes delas não são os alunos. São os professores. São as escolas. Então ela dá todo suporte que o professor precisa. É claro. A propaganda dela é a felicidade do aluno. Mas o cliente dela é o professor, o seu trabalho não vai ser feito.

e.: Ah, então eles são flexíveis nesse sentido?

i.: Tem que ser, na verdade! A gente sente isso. Mas eles... Você chega lá, por exemplo, “ó, quero fazer uma viagem de dois dias pra conhecer as indústrias do oeste paulista, as fazendas do oeste paulista porque eu quero trabalhar isso, isso, e isso.” Eles vão fazer um levantamento pra gente, pra ver se é viável, e a partir disso, a gente faz um roteiro. Aí, junto com essa empresa acontece o estudo de meio. (BETO, entrevista concedida a Camila Roethig).

A explicação de Beto elucida a sua relação pragmática com a empresa. Interpretamos que um dos objetivos da contratação dessas empresas é de racionalização do tempo e da carga de trabalho sobre os funcionários da escola, já que são os alunos que pagam pelas viagens. Além disso, estes Estudos do Meio servem como propaganda da escola, visto que seriam “diferenciais” frente aos demais colégios particulares.

Beto comenta que o volume de trabalho é reduzido quando a agência é contratada e com isso pode focar-se apenas no que vai ensinar aos seus alunos.

[...] é bom também porque terceiriza um pouco da responsabilidade. Não fica só nas costas da escola. A agência também é pra isso. Eles tão lá pra

terceirizar uma coisa que é difícil de você gerir. Em termos de logística é totalmente deles. Então eu não vejo hotel, eu não vejo alimentação, eu não vejo parada de ônibus, eu não vejo ônibus, eu não vejo nada. Eu vejo o que eu vou ensinar. O que eu ensinei. Eles até vendem o roteiro também. Mas a nossa escola prefere fazer o próprio. Vai depender da relação do professor e da escola. (BETO, informação verbal).

Nesse sentido os esforços e energia de Beto voltam-se exclusivamente as suas funções pedagógicas e de desenho do projeto do Estudo do Meio. Mas o entrevistado tem plena ciência de onde trabalha e as condições que a empresa oferece são exceções no cenário das escolas públicas que os seus colegas de profissão enfrentam, inclusive em outros colégios particulares.

[...] [o terceirizado] é uma mão a mais pra você trabalhar, não tá ali pra dificultar, e sim pra ajudar. É claro que cobra o olho da cara, mas fazer o quê? É o preço que se paga, né. A gente tem sorte de estar na particular que tem esse poder aquisitivo. A gente não, os alunos. [...] Eles que vão pagar... mas.... pena que o Estado não oferece isso. Se tivesse pelo menos dentro da D.E. uma comissão relacionada a estudo do meio. É uma coisa muito simples, sabe. Sei lá, pegar cada supervisor, pegar um pessoal junto com o supervisor e trabalhar essa questão de logística e estudo do meio. Foi isso que me fez desanimar do Estado. Não foram os alunos. (BETO, informação verbal).

Zeca também comenta que em uma das escolas particulares que atua há a contratação de agência. Mas o informante não detalha tanto a relação entre a escola e a empresa. O entrevistado mencionou com riqueza a questão dos monitores dos locais visitados e sua relação com eles. Para ele a presença de monitores ou guias em meio ao Trabalho de Campo por ele organizado não fere sua autonomia, pelo contrario: sua percepção é a de que a aumenta no desenrolar do Campo.

Eu acho que aumenta a autonomia. Porque você tem uma linha pré-escrita, com o monitor, mas você tá no nível dos alunos. Se você tiver essa percepção, você observa quais alunos estão observando os espaços diferentes da monitoria e você aproveita isso pra fazer as suas próprias coisas. [...] (Sim, ajuda). Por exemplo, vamos pensar no zoológico ainda. A gente tá falando sobre a questão indígena. Tem alunos que tão olhando os macacos passando... ”Por que você acha que ele tá solto?”. Eu consigo desenvolver uma linha paralela ao trabalho formal, que é o da monitoria. E não atrapalho ele também. Porque não são todos os alunos que vão observar. Eu posso ser um parceiro do monitor também. Eu acho que a monitoria ajuda. Porque se não tiver monitor, eu vou ser o monitor. E eu montei o roteiro! Eu acho que cada pessoa que vai a mais no trabalho de campo, soma. Sempre, sem dúvida. Sem dúvida. (ZECA, informação verbal).

Como Beto explicitou, a fala de Zeca demonstra que a realização de uma atividade de Trabalho de Campo exitosa é bom que se tenha, no mínimo, um adulto além do docente de

Geografia. Zeca comentou que privilegia a autonomia de seus alunos nos Trabalhos de Campo, por isso não busca monopolizar a atenção deles no campo, mas sim o que estão observando naquele momento e aproveitar o “gancho” e travar conversas e questões com seus discentes. O entrevistado menciona, quando questionado da sua autonomia frente ao monitor, que alguns professores “abusam do monitor”, o seja, deixam toda a condução do Trabalho de Campo e fala a cargo do guia do local visitado. O informante comenta que os roteiros são elaborados por ele e sobre a diferença de abordagem entre os monitores.

[...] Os monitores de turismo tendem a levar pra outro viés. Da curiosidade, etc. Não falam do espaço em si. Mas os alunos perguntam. Eles perguntam na hora. Eles batem o olho no relevo, a gente tá indo pro zoológico, que seja: “Nossa que descida grande. Professor me explica” [...] Tem que tentar aproveitar, qualquer hora é hora, entendeu. (ZECA, informação verbal)

Essa menção de Zeca, na nossa interpretação, demonstra que o professor de Geografia da turma deve sempre estar presente nos Trabalhos de Campo com guias, monitores e empresas. Deste modo o docente garante que o Campo seguirá os passos que planejou, bem como será adequado à turma que estará na saída.

O sub-eixo 8 “A prática do trabalho de campo na atuação docente” era subdividido em duas partes na ocasião da qualificação da pesquisa: “a) Como alunos da graduação e docentes, ao mesmo tempo” e “b) Como egressos do curso”. Neste momento da pesquisa opta-se em manter apenas o sub-eixo principal. Durante as releituras dos dados produzidos, nas entrevistas transcritas, não ficou claro essa divisão, nem de modo explícito sequer de modo implícito. Aliás, há uma característica dos participantes desta pesquisa que coloca em xeque esta divisão: todos (a) eles (a) iniciaram a docência ainda como estudantes do curso de graduação em licenciatura em Geografia. O instrumento de produção de dados falhou em capturar essas minúcias do histórico estudantil e profissional dos entrevistados, não há dados de qualidade para persistir em uma análise partida. Assim, pensamos que esta fragmentação é artificial e mesmo forçada uma vez que o desenvolvimento da profissionalidade docente dos entrevistados é processual, contínua e subjetiva. Não há, portanto, sentido em manter a proposição de bipartição do eixo.

A criação deste sub-eixo tem o objetivo de descrever os Trabalhos de Campo que os entrevistados relataram nas entrevistas. No entremeio destes relatos é possível interpretar o que está implícito: a visão de educação, Trabalho de Campo, Geografia e docência que os informantes construíram ao longo de sua formação e da atuação profissional docente.

Gil mencionou Trabalhos de Campo no município de Sorocaba e em outros do Estado de São Paulo. Em um dos realizados em Sorocaba, para os 6^{os} anos, a maior parte do trajeto era feita a pé, visitando a represa, seguindo o que foi o caminho dos tropeiros, passava pelo Museu Ferroviário e terminava no Rio Sorocaba. O entrevistado mencionou que em determinado momento do Campo visitava-se um cemitério; o objetivo era:

Discutia identidade, assim sabe, a identidade da pessoa com o cemitério, dos habitantes locais (...) Eles ficavam anotando plaquinha. (GIL, informação verbal).

A fala do informante evidencia as suas concepções no âmbito da Geografia bem como suas escolhas de conteúdos e de metodologias frente aos seus discentes. Outro local mencionado com frequência por Gil como destino de seus Trabalhos de Campo na escola é a Fazenda Ipanema, em Iperó, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio.

Para Gil o Trabalho de Campo é procedimento de ensino-aprendizado rico e imprescindível.

[...] acho que vale destacar a importância, isso tem que acontecer, no caso, nas escolas do Estado, seria mais do que justo um ônibus ali disponível pra esse tipo de atividade, tanto pra História, quanto pra Geografia, Artes, que são as Ciências que nós não temos muitas aulas, duas aulas de geografia, pra catorze de matemática! Acho que é essa média. Aí a gente já perde. De repente com um Campo a gente compensava essas dez aulas a menos, porque o campo ele é muito rico no sentido de aprender conteúdo. E com certeza isso serve pra o vestibular, pra gente tentar diminuir essa concorrência, e começar a por gente do estado na universidade pública, né... (GIL, informação verbal).

Como já destacado em parte anterior desta pesquisa, Gil comentou que o Trabalho de Campo também é um momento de aproximação com os alunos, onde via que poderia atuar no âmbito da orientação social de seus alunos. Quando menciona o vestibular podemos interpretar que o viés da preocupação do entrevistado é o mesmo: o Trabalho de Campo proporciona um trabalho rico com determinados conteúdos, o que pode contribuir para que jovens de classes menos favorecidas possam acessar a Universidade.

Zeca, com a intenção de construir a autonomia de seus alunos em Campo, procura observar a construção do conhecimento destes durante o próprio Trabalho de Campo. Para o entrevistado, o “ver, o tocar, observar, sentir e ouvir” faz o que está sendo ensinado fazer mais sentido para o aluno.

Eu sempre levo pro lado da autonomia, onde o aluno deve, por conta, observar, questionar, compreender. Eu faço a apresentação inicial. Outra trajetória em grupo, vamos ao espaço. Dentro da expansão minha e do trabalho. Se tiver monitoria, eu prefiro que ele faça a apresentação daquele espaço. Para que eu inicialmente, ou no final, eu possa fazer os comentários. Mas eu não vou atrapalha-lo. Ele tem mais informação do que eu. Especialmente sobre aquele espaço ele sabe mais do que eu. (ZECA, informação verbal).

Neste fragmento da entrevista é possível, novamente, observar as opções epistemológica e metodológica do entrevistado. Como Zeca já havia mencionado, a sua predileção pela abordagem fenomenológica em sala e em Campo, aqui é explicitado o modo como ele operacionaliza suas concepções. O informante comenta o uso do Caderno de Campo e sua importância para a avaliação da atividade e aprendizado dos seus alunos.

Você observa o processo de desenvolvimento do raciocínio lógico no meio, no campo. Infelizmente, é difícil pedir isso na escola, eles não liberam nada, etc. É raro. Mas a gente sempre pede papel, caderno, registra. [...] O aprendizado deles é o meu principal! A gente tem que voltar com a sensação de que valeu a pena, assim, no sentido da aprendizagem. Não só porque a gente viu coisas diferentes. O que também é bom. A gente num tá lá pra fazer *stand up*, foi pra estudar. (ZECA, informação verbal).

Notamos, mais uma vez, as escolas não colaborando plenamente com o desenvolvimento da atividade, não fornecendo materiais para a elaboração do Caderno de Campo em todas as saídas. Para Zeca o sucesso de um Trabalho de Campo por ele organizado é aprendizagem que ele acredita que seus discentes construíram em Campo, percebida pelo entrevistado no comportamento deles na própria saída – e após ela - nos registros dos Cadernos de Campo e em sala de aula.

Zeca fez Trabalhos de Campo nas escolas em que atuou em Sorocaba e em outros municípios do Estado de São Paulo. Em Sorocaba foi à FLONA e ao Zoológico. E visitou Santos e São Paulo.

Dora teve oportunidade de realizar Trabalhos de Campo com suas turmas apenas no entorno de Sorocaba: FLONA, Salto e Itu. A informante explicita que o seu primeiro Trabalho de Campo como docente foi interdisciplinar e aconteceu em um local já conhecido, através da graduação: Fazenda Ipanema.

A escola queira fazer um trabalho de campo. E aí eles perguntaram: quem queria ficar responsável? Eu levantei a mão na hora. E aí eles pediram proposições... Como eu estava em 2012, eu fui pra Flona com alunos, não foi a toa. Foi muito trabalho de campo que eu fui com a graduação (pra lá). E foi

eu e o professor de história, na época. Porque na Flona, aqui (UFSCar), é junto com o professor de história. (DORA, informação verbal)

Neste fragmento podemos observar as relações entre o que Dora aprendeu e praticou na Universidade, como aluna da graduação e o que fez como docente com seus alunos, ou seja, sugeriu uma saída em local conhecido através da universidade e uma proposta metodológica (interdisciplinar) que vivenciou na graduação. Podemos interpretar de duas maneiras: é uma evidencia da aprendizagem da docência e do Trabalho de Campo com seus professores da Universidade e – talvez por ser sua primeira saída com as crianças – escolher um local e metodologias que lhe eram familiares.

Dora abordou com seus discentes – na ocasião do Trabalho de Campo da Flona – o tópico de Paisagem e revisou as esferas: litosfera, atmosfera, hidrosfera e biosfera. A entrevistada afirma que o fundamento de seu trabalho era a Alfabetização Geográfica.

[...] Mas como eles vêm zerados, da primeira a quarta série. Zerados! Eles não sabem nem o que que é, o que era nada. Nem aquela brincadeirinha de país, bairro, cidade, rua, né. Num tinha! Chega zerado. Sorte quando vem alfabetizado. Português! Ajuda! Alfabetizado, não é alfabetizado em geografia, mas... é... quando sabe português, a gente vai trabalhando com a geografia. (DORA, informação verbal).

Podemos interpretar que as abordagens nos Campos de Dora, inclusive por causa de suas turmas: primeiro ano do ensino fundamental 2, também tinha intenção de alfabetizar geograficamente seus discentes. Além dos Campos, visando à alfabetização geográfica, a entrevistada procurava realizar atividades práticas e introdutórias com suas turmas nas dependências da escola.

Alan – assim como Dora – teve um raio de Trabalhos de Campo menor quando comparado aos seus colegas. Visitou com seus alunos apenas os municípios de Sorocaba e Itu. Quando aluno da graduação e atuando como docente de cursinho, aproveitou-se dos materiais, recorte espacial e tema do seu TCC (solos em uma área urbana de Sorocaba) e realizou um Trabalho de Campo com seus alunos. Mas foi de modo informal, com pré-campo na garagem de sua casa sem apoio do local que trabalhava. Depois de formado e profissional da educação seu primeiro Trabalho de Campo com sua turma foi para o Parque do Varvito, em Itu, local também visitado na graduação da UFSCar.

Beto realizou trabalhos de campo multidisciplinares ao longo de sua atuação docente. Além de ser uma proposta da escola onde trabalha, o entrevistado acredita na abordagem multidisciplinar.

Eu tentei levar esse foco da (multidisciplinaridade)...a escola exige e eu tenho formação assim, eu consegui levar... que foi um foco entre as disciplinas mesmo... um pouquinho da história, um pouquinho das ciências, e assim vai...bem legal. (BETO, informação verbal).

O entrevistado reconhece que sua formação na graduação o habilita a exercer trabalhos de campo com propostas multidisciplinares. Beto realizou saídas com seus alunos no município de Sorocaba, litoral e interior paulista (Cananeia/Ilha do Cardoso, Flona e Petar³⁴). Na ocasião da entrevista estava às vésperas de realizar um Trabalho de Campo para Paraty, Rio de Janeiro. A sua fala e sua prática remetem as práticas realizadas na sua formação na UFSCar, o que nos mostra uma pista da aprendizagem da docência e do fazer o Trabalho de Campo em contextos de ensino.

Em Sorocaba, o entrevistado conta que o local de destino do Trabalho de Campo foi a CEAGESP, para os sétimos anos. Em Geografia trabalhou a agricultura familiar e obteve a companhia de seus colegas professores de História e Ciências e suas respectivas abordagens. No trabalho de Cananeia/Ilha do Cardoso relata uma parte dos conteúdos e sua concepção de ensino.

[...] Sétimo ano, no sistema que eu dou aula é, litosfera, hidrosfera, atmosfera, biosfera, em três bimestres. Biosfera fecha tudo. Então dentro da biosfera a gente vê toda parte de vegetação aí lembrou... “Como que formou esse tipo de planalto? Porque a praia é essa planície? Deu pra ver a mata, a questão da vegetação e tal. Hidrografia também: a questão dos canais. A água salubre. A mistura de águas. (...) Repito os dois (Estudos do Meio: CEAGESP e Litoral)... Que no ano passado eu fui primeiro na CEAGESP. Fomos pro PETAR esse ano com o primeiro colegial, com o segundo colegial. Também na mesma linha de raciocínio. Como o ensino é cíclico. Em espiral. Então o que a gente viu em Cananéia, a gente vai ver mais ou menos no PETAR. Mudando os conceitos, né. E também é multidisciplinar. (BETO, informação verbal).

Na fala de Beto notamos que sua concepção de ensino dos conteúdos é a cíclica, antagonista daquela que crê que o ensino deva ser linear. Neste fragmento o entrevistado deixa evidente que se alinha as ideias que concebem o aprendizado com um espiral crescente, com a possibilidade dos discentes reverem conteúdos de anos anteriores com outras

³⁴ Parque Estadual Turístico do Alto Ribeira.

roupagens. Apesar de trabalhar com um sistema apostilado, o entrevistado busca dar sentido ao que ensina aos seus alunos. Mais uma vez, Beto frisa que suas abordagens em Campo são multidisciplinares, o que nos leva a estabelecer relações com os trabalhos de campo de sua formação e dos demais entrevistados, uma vez que a opção por um trabalho em equipe e com a mesma abordagem é a opção do curso de licenciatura em Geografia da UFSCar – Sorocaba.

3.3.3 Relações entre a formação e a atuação profissional

O eixo “Relações entre a formação e a atuação profissional” busca explicitar as relações entre a formação do egresso e sua prática profissional, no âmbito da prática docente. Além disso, procura evidenciar como os egressos percebem o seu aprendizado da docência, neste caso o aprendizado do Trabalho de Campo na escola.

A princípio, este eixo seria dividido em duas partes: a) “Tornam-se professores, regentes de classe, ainda na graduação” e b) “O Trabalho de Campo na Universidade prepara para a atuação profissional docente”. Entretanto, o instrumento de produção de dados não foi eficaz para elaborar as informações sobre o período de regência enquanto estudante. Ou seja, no roteiro da entrevista semi-estruturada não havia um ou dois tópicos específicos sobre este assunto. Na leitura e interpretação dos materiais produzidos essa questão também não ficou clara e/ou subjacente em todas as entrevistas, apenas em uma de modo muito elementar (na de Dora). Por esta razão optou-se em não abordar este assunto em um sub-eixo, suprimindo-o, mas comentar o tema ao longo do eixo que fecha esta pesquisa. O sub-eixo b) “O Trabalho de Campo na Universidade prepara para a atuação docente” permaneceu.

O sub-eixo a) “O Aprendizado do Trabalho de Campo” procura evidenciar como os egressos aprenderam a realizar o Trabalho de Campo na escola. Este sub-eixo almeja dialogar com a noção de aprendizagem da docência ou desenvolvimento profissional docente, que entendemos aqui que é contínuo por toda a vida profissional dos sujeitos, não restrita, portanto, aos anos iniciais da docência. Além disso, a Aprendizagem do Trabalho de Campo remete à formação que o egresso obteve na Universidade. Para que esta faceta da formação fosse elucidada o roteiro da entrevista semi-estruturada contava com o tópico: “Onde e como você aprendeu a fazer TC/EM para a escola?” (ver Apêndice 3), respondido por todos os egressos.

Para Gil o seu aprendizado do Trabalho de Campo, quando indagado de modo explícito, ocorreu durante a realização do seu TCC, ou seja, ainda durante sua passagem pela Universidade.

Foi mais um a curiosidade mesmo... Até pelo T.C.C., que eu comecei a trabalhar com transposição, e vi o quanto era rico a produção de conhecimento, que às vezes um campo e vinte dias de aula, você tem o mesmo resultado, entendeu? Então, pela questão de absorção, na aula... às vezes, você fala, fala, fala....alguns absorvem mais, outros menos, outros, nada. Então, no campo eu percebi que era quase comum, a absorção era geral. Então era um dia que rendia muito. E aí, quando ia ter tipo um trabalho, uma exposição, tal dia: eu já preparava um campo, pra gente preparar um material...Então acabou vindo, foi meio acontecendo, mesmo por curiosidade...como eu já falei, percebendo um pouco como era na faculdade, vendo o roteiro, a questão da van. E na prática, eu fui também aprendendo, né. (GIL, informação verbal).

O que Gil nos informa evidencia que a aprendizagem da docência – e a aprendizagem do Trabalho de Campo para a escola - é processual, multidimensional e que mobiliza diferentes saberes (GAUTHIER, 1998). Enquanto estava na graduação, especialmente no momento da elaboração do seu TCC, Gil já era professor regente de sala, antes mesmo de se formar. Escrever a sua monografia, versando sobre educação, pôde – em nossa interpretação – elaborar reflexões sobre sua prática enquanto professor. Outra faceta de seu aprendizado do Trabalho de Campo é justamente a que desvela uma contradição a qual todos os entrevistados desta pesquisa enfrentaram: alunos do curso de graduação, precarizados profissional e monetariamente; mas por outro lado com a oportunidade de refletir a prática e teoria e teoria e prática³⁵. Gil comenta no fragmento acima (e em outro momento da entrevista) que pôde praticar a saída de Campo enquanto graduando, reportando as suas reflexões ao TCC e ao que aprendera até então. É o que se chama, comumente, de aprender ensinando, ou como Tardif (2013) preconiza “Saberes experienciais.” O entrevistado também explicita outra faceta da aprendizagem da docência, e no caso, do Trabalho de Campo, que é o aprender com os seus professores do curso de Geografia, durante a realização dos Campos da graduação.

Durante um relato de prática Gil mencionou um Trabalho de Campo realizado na graduação e que realizou com seus discentes. Esta fala espontânea, em meio à conversa, também nos dá pistas do processo de Aprendizagem do Trabalho de Campo. Essa aprendizagem complexa parece ser, predominantemente, iniciada na formação inicial.

³⁵ Deixamos claro que NÃO concordamos – em hipótese alguma – com a precarização a qual os entrevistados e tanto outros licenciandos foram e são submetidos. Tal quadro não é de formação e atuação, mas sim de deformação docente (HILL, 2003) e de desvalorização da carreira do magistério.

Eu fui num campo na Fazenda Ipanema, com a UFSCar, foi um campo que eu usei muito, embora seja uma região próxima, o pessoal torce o nariz um pouco, por ser muito perto, então... Mas eu usei bastante esse trabalho, porque eu levava o sexto ano na Fazenda Ipanema. Então, muita coisa que eu pesquisei na época. Eu inclusive levava o trabalho que eu fiz na graduação pra ter uma colinha ali, ver a altitude que a gente estava... então eu pegava os pontos e ia só caçando pra molecada e já ia dando mastigado lá. (GIL, informação verbal).

Embora Gil mencione que foi no seu TCC que aprendeu a fazer Trabalhos de Campo para a escola, podemos interpretar que tal aprendizagem não se inicia de modo abrupto, ou seja, há um processo e vivências, onde cada sujeito, inserido em seu contexto formativo, social e profissional ressignifica³⁶ o que aprende e vive. Ir à FLONA, como graduando, e levar os seus alunos – quando regente de sala – é uma pista que a aprendizagem do Trabalho de Campo inicia-se, ainda que de modo elementar, nas primeiras saídas durante a graduação. O retorno à FLONA como professor nos indica que tal aprendizado se dá junto aos seus docentes da graduação, reportando à prática destes, ainda que de modo não intencional, ou por mimetismo ou por segurança (já que conhece o local e está na fase do “tateamento”, característica do início da docência). Entretanto, como já mencionado, cada sujeito ressignifica o que aprende, vivencia e reflete diante dos seus valores, conhecimentos prévios, de modo individual, coletivo e contínuo (MARCELO, 2009).³⁷

Alan também credita ao TCC e aos seus professores da graduação a sua aprendizagem do Trabalho de Campo quando indagado de modo direto.

Eu aprendi [Trabalho de Campo] como professor... você acaba tomando como exemplo os seus próprios professores. O que eles faziam no campo. Eu fiz esse retorno... Não sei se complementa ou não, mas enfim... Quando eu estava dando aula no cursinho, estava em vias de terminar o TCC. [...] Daí eu levei os alunos, alguns que se voluntariaram... fiz uma turma pequena, eu fiz um trabalho com eles, de campo mostrando a minha área de estudo e fazendo uma aula de geografia junto. O que é que eu fiz: eu levei eles para a garagem da minha casa...passei um vídeo sobre formação de solo...E a minha casa fica no alto da vertente. Eu fui descendo a vertente e falando as propriedades, até chegar no Rio Sorocaba. (ALAN, informação verbal).

É um processo imbricado, complexo e simultâneo no qual a realização de um trabalho de cunho teórico-prático (TCC), associado ao exercício da docência (mas ainda sendo um

³⁶ Entendemos que “ressignificar” é o processo em que os sujeitos dão um novo significado ao que já se viveu a partir de sua visão de mundo e/ou acontecimentos em suas vidas.

³⁷ Embora as interpretações deste parágrafo partam da fala de Gil, as considerações descritas levam em conta as entrevistas dos demais informantes desta pesquisa. Portanto, as afirmações deste parágrafo também são válidas para os demais egressos ouvidos pela pesquisadora.

graduando) e inspirando-se na prática de seus professores da graduação foram os pilares, em nosso entendimento, para a construção destes Trabalhos de Campo protagonizado por Alan. A separação da teoria e prática talvez não tenha ocorrido, algo muito temido na formação de futuros professores, já que a ocasião da realização de suas saídas de Campo (bem como a de Gil) contava com a dupla sustentação da prática de regência de sala e estudos desta prática em seu TCC, orientado por um docente da Universidade. Não saberemos se isto ocorreu ou não, pois necessitaríamos ter acompanhado estes Trabalhos de Campo realizados pelos informantes. Mas pareceu configurar um “momento de ouro” da formação docente e da aprendizagem do Trabalho de Campo para a escola, talvez subestimado na formação de professores de Geografia.

Para Dora o seu aprendizado do Trabalho de Campo aconteceu na graduação, quando questionada de modo direto. A egressa comentou que não teve a oportunidade de realizar Trabalhos de Campo na escola quando era estudante da educação básica, apenas excursões com finalidades recreativas. Assim, a graduação cumpriu dois papéis na vida de Dora: propiciar a estreia de sua participação nas saídas de Campo, bem como no seu aprendizado do saber fazer um Trabalho de Campo com alunos adolescentes. No caso de Dora há a questão de seu histórico de militância que, segundo a entrevistada – e mencionado de modo espontâneo ao longo da conversa-, a preparou para as resistências encontradas nas escolas em que atuou.

[...] Trabalho de campo eu aprendi na graduação e na vida. A minha militância começou muito cedo. Eu fui gremista quatro anos na escola. Eu militei em partido muito cedo também. Depois saí do partido. Você vai fazendo. É a ação, o momento. É ali que tá acontecendo. Já na graduação, você vai entender a sua ação. E você vai explicar o que você está fazendo. O porquê que isso acontece. Essa relação. Depois você volta e aplica tudo que aprendeu... é uma relação! E na escola é a mesma coisa. Essa apreensão da realidade! E entender o que é essa realidade. Eu acho que o trabalho de campo faz isso. Ele faz esse movimento. Que envolve seu conhecimento prévio, mas também vai envolver os seus novos conhecimentos, que você vai aprendendo naquela paisagem! É legal! Aprender mesmo... Foi na graduação. Não tenho dúvida disso. (DORA, informação verbal)

O que a entrevistada viveu na escola, no período da sua escolarização básica também é carregada para sua atuação (TARDIF, 2013). Mais, sob a luz de sua formação na universidade, olha para este passado e para as ações do presente e, a partir de um novo sentido que atribui ao Trabalho de Campo, o coloca em prática na sua atuação profissional. Dora entende Trabalho de Campo em sua carreira com atributos dialéticos, uma vez que o vê contextualizado historicamente em sua vida e entende sua prática, saberes e vivências numa

percepção em constante movimento. A informante, como já relatado, foi à FLONA, na graduação e na sua atuação profissional. Ou seja, mais pistas das ressonâncias dos Trabalhos de Campo da graduação em sua prática docente, seu aprendizado do Trabalho de Campo.

É uma experiência muito forte, né, que a gente tem e carrega [a escola básica]. [...] Tem uma diferença muito grande do professor que veio do mestrado, doutorado direto, pra dar aula na graduação, daqueles que tem um pé na escola. (DORA, informação verbal)

Dora qualifica a experiência da educação básica e a coloca em alta conta, especialmente para os seus professores da licenciatura e imprescindível para si própria.

Zeca também menciona experiências do período em que tinha idade escolar e que influenciam sua percepção de Trabalho de Campo na graduação e atuação. O entrevistado conta, de modo espontâneo, que foi escoteiro na adolescência e que graças a esta vivência valoriza e crê que dá um grande valor ao “pré-planejamento” do campo, ou seja, ao pré-campo. De acordo com ele, o peso que dá ao pré-campo em seus Trabalhos de Campo enquanto docente é relevante. São as pistas das ressonâncias de experiências educativas (neste exemplo, fora de um contexto escolar) que persistem durante a formação e emergem na prática profissional.

[...] Eles explicavam a importância do pré-planejamento. Eu acho que o único pré-campo que a gente teve foi na Fazenda Ipanema. Que a Professora Maria chegou e apresentou o campo, passo a passo. Mas nos outros campos não... a gente vai... [...] E eu fui escoteiro, eu acho que isso deve ter pesado um pouco. Isso pesa, tem um valor extra. [...] Que é assim... Eu vejo como eu preparo as coisas para os meus alunos, e percebo o quanto eu faço, e eu fiz muito isso na universidade [pré-campo]. A contextualização, a ambientação, a questão do orçamento. (ZECA, informação verbal)

Quando questionado de modo explícito “Onde aprendeu a fazer trabalho de Campo para a escola?” Zeca diz, primeiramente, que foi “por conta”. Ao longo da resposta acrescenta outros elementos e depois elucida que o “por conta” foi em um contexto coletivo.

[...] Nós, da turma 09, somos muito unidos. Então a gente começou a passar por aquilo... Eu gosto muito de tecnologia. Comecei a cassar pela internet, grupos de discussão. Comecei a conversar com professores que gostavam e tinha experiência mesmo. Vai montando, fazendo um *Frankenstein* e sai um projeto! Entendeu? Por conta. [...] Todos nós, juntos, vamos discutindo. Ah... o Gil fez um trabalho na FLONA. Foi assim, assim, assim. Passa para o outro dar uma olhada. A gente vai sempre trocando informações, até hoje. Agora a gente tá com *Whatsapp*, antes era pessoalmente.

e.: Isso começou na graduação e mantém-se até hoje, como grupo de estudo e troca de experiências?

i.: Sim. Sem dúvida. A gente sempre tentou de uma forma debater isso junto.

e.: Então você aprendeu por conta própria e junto com a ..

i.: Coletivamente.

e.: Coletivamente.

i.: Por conta própria, mas não sozinho. (ZECA, em entrevista concedida a Camila Roethig).

Neste fragmento da entrevista é explicitado que a aprendizagem da docência – que reportamos a aprendizagem do Trabalho de Campo - é processual, contextualizada, formal ou informal e que pode ocorrer de modo individual e/ou coletivo (MARCELO, 2009). Neste caso destacamos o papel da aprendizagem em um contexto coletivo, antes presencial (no início da docência e paralela à graduação) e atualmente em um suporte virtual. O trecho da entrevista nos fornece pistas de que para Zeca, o coletivo, no caso do Trabalho de Campo para a escola, foi mais relevante que o individual: “Por conta própria, mas não sozinho.”

Beto diz que aprendeu a fazer Trabalhos de Campo na escola sozinho e entendemos que nem a graduação e nem a escola onde trabalha assumiram “para si” de modo explícito e intencional o ensino do Trabalho de Campo para a escola.

Eu tive um pouquinho só em “Práticas de Ensino de Geografia”, mas foi bem pouquinho. Foi fragmento de disciplina. Mas deixava bem claro isso, que eles queriam mostrar várias abordagens do estudo do meio. E conseguiam. Eu consigo avaliar, eu consigo elaborar um estudo do meio com várias abordagens hoje. Eu consigo ver o aspecto físico-humano da geografia e pensar: “nossa, esse trabalho aqui eu acho melhor eu avaliar desse jeito... Esse trabalho aqui eu acho melhor fazer desse jeito”. Então é bem legal em relação a isso. Me deu uma boa bagagem. [...] Então, na verdade o roteiro é assim... aprender a fazer...ninguém na minha escola também ensinou. Mas você aprende, né. Você vai fazendo o que tem que fazer. Mas assim, como fazer eu aprendi na raça. (BETO, informação verbal).

Embora diga que aprendeu sozinho a fazer o Trabalho de Campo para a escola, Beto nos dá pistas de onde e com quem aprendeu a realizar Campos com alunos, que foi na sua graduação.

[...] Mas uma coisa que é fato. Assim, que aconteceu em todos trabalhos de campo... Eles [os professores] tentaram diversificar os roteiros. Métodos de avaliação. Como abordar o trabalho de campo. O primeiro foi elaborar um relatório. O segundo foi analisar o roteiro de campo lá no momento mesmo. O terceiro foi responder um questionário sobre o campo. Então teve várias formas, e eles deixavam bem claro. “Então a gente vai fazer isso desse jeito”. Pra você na hora que você for fazer o estudo do meio com a sua sala,

...você ver que não é só um jeito de avaliação, não é só um roteiro... (BETO, informação verbal)

Os professores do curso, como já explicitado nesta pesquisa, são tidos como “esforçados”, “bons e ótimos” e “responsáveis” pelos participantes das entrevistas. Isso está implícito na fala de Beto, pois foi observando e participando de atividades inerentes a um Trabalho de Campo – promovidos pelos seus docentes -, como a elaboração de um roteiro e avaliação do Campo, ele aprendeu a fazer Trabalhos de Campo. Não por simples imitação ou mimetismos.

Entretanto é preciso voltar ao assunto do Ensino do Trabalho de Campo para a escola básica. Primeiro Beto nos demonstra uma confusão entre os termos “Trabalho de Campo” e “Estudo do Meio”. Ele adota a nomenclatura “Estudo do Meio”, pois é a adotada pelo local onde trabalha. De acordo com sua fala, o que ele faz junto com os outros colegas de trabalho e os alunos são Estudos do Meio, na concepção de Pontuschka, ou algo aproximado disto.

Segundo, o ensino do Trabalho de Campo voltado para contextos escolares não é assumido de modo explícito pela Universidade (fica subentendido e nas entrelinhas, por ser um curso de Geografia, é pressuposto que isso vai acontecer mas não é anunciado) ou pelo local de trabalho de Beto.

Na verdade eu não me lembro de alguém ter me ensinado como fazer assim um roteiro de trabalho de campo, um pré-campo, por exemplo. Pré-campo a gente fazia em sala de aula. Mas a gente não tinha: “ó, gente hoje a gente vai fazer um trabalho de campo pra mostrar como que é o pré-campo.” [...] A gente sabia que os professores já tinham ido fazer o campo, e logo seria um pré-campo que eles iriam trabalhar, e depois fizeram o campo com a gente, e durante eles comentaram: “ó, a gente veio aqui, tudo”. Mas não colocou numa ementa, assim: “como realizar um roteiro [de trabalho de campo].” (BETO, informação verbal)

Como já mencionado por Beto o mesmo não ocorreu na escola onde atua, ou seja, lá ninguém o ensinou ou explicou como fazer Trabalhos de Campo na escola. Diante desta situação o ensino do procedimento – especificamente para a escola - fica a deriva, sem que uma instituição a assuma. Talvez por isso as empresas de excursões estejam no mercado (entre outros motivos além das vantagens logísticas que estas oferecem, de acordo com os entrevistados). Com o ensino de tal procedimento tão rico, complexo (para professores iniciantes e com mais experiência) e que é característico da Geografia – conferindo-lhe identidade na escola (para além “da matéria dos mapas”) – sem um rumo definido é preciso

contar com a boa vontade e disposição dos professores universitários formadores de futuros professores.

O curso de Geografia da UFSCar conta com um corpo docente empenhado em realizar muitos Trabalhos de Campo com seus discentes, mas consideramos muito importante que o curso assuma de modo explícito, claro, intencional e crítico o ensino do Trabalho de Campo para a escola básica. Arriscamos a crer que isto deveria ser uma tarefa de todos os cursos que formam professores de Geografia.

Pensamos que quando as Universidades e Faculdades tomarem para si o ensino do Trabalho de Campo para a educação básica aconteça a institucionalização deste, ou seja, emprestando as palavras de Beto: “Colocado na ementa da disciplina” será explicitado e garantido, em tese, que o procedimento será ensinado – com o foco para a escola - aos seus discentes.

No caso da UFSCar – Sorocaba, por se tratar de um curso de Licenciatura este compromisso torna-se fundamental. Não propomos algo que engesse o curso e as disciplinas, mas sim uma apropriação que atenda as necessidades formativas dos seus alunos, futuros professores.

Esperamos que com a assunção do ensino crítico, explícito e intencional do Trabalho de Campo pelas Universidades o “vácuo” que existe seja reduzido. Além disso, o papel das empresas e escolas particulares com sistemas padronizados seja reduzido, já que o Trabalho de Campo, nestas situações, pode virar uma atividade protocolar, esvaziada de práxis.

Com o Trabalho de Campo na Universidade sucedendo do modo relatado pelos entrevistados e estes rerepresentando suas práticas profissionais com ressonâncias das práticas de seus docentes universitários, ainda que de modo implícito e o ensino acontecendo nas “entrelinhas”, observamos que ele está funcionando, já os discentes aprendem a fazer Trabalhos de Campo e os praticam junto aos seus alunos. Entretanto, pensamos que é papel fundamental dos cursos de licenciatura em Geografia assumir este ensino de modo evidente e crítico.

O sub-eixo 10) “O Trabalho de campo na universidade prepara para a atuação profissional docente” reporta ao tópico do roteiro da entrevista semi-estruturada “Você percebe alguma conexão entre o que é feito na escola e que fora feito na sua graduação? Que

tipo de relação você percebe?” (ver Apêndice 3). Neste tópico final pretendemos discutir as percepções que os egressos têm das ressonâncias em suas práticas docentes advindas das atividades e Trabalhos de Campo que participaram na graduação. Esta parte final do estudo remete a principal questão problemática da pesquisa (e por consequência aos seus objetivos): “quais são as possíveis relações entre as vivências construídas durante os trabalhos de campo da formação e na atuação docente”.

Quando indagados diretamente sobre as relações entre as práticas profissionais docentes e as atividades que participaram na graduação, especialmente Trabalhos de Campo, todos afirmam categoricamente que existe tal conexão. Para uns ela é mais evidente, para outros é mais discreta, mas os cinco entrevistados reconhecem que o processo formativo da Universidade repercute em seu trabalho como professores da educação básica.

Além disso, em outros momentos das entrevistas notamos esta relação, especialmente nos relatos de prática de Trabalhos de Campo: os egressos voltaram com seus alunos aos locais que visitaram em saídas na graduação. Tais lugares são próximos ao município de Sorocaba, os casos da FLONA e Parque do Varvito, e sítios específicos dentro do município sorocabano.

Os Trabalhos de Campo que são realizados sem o pedido de reserva de ônibus – em Sorocaba e proximidades - não foram registrados junto ao curso de Geografia, por isso não constam nas planilhas que utilizamos para montar o Quadro 3. Foram saídas que o docente universitário combinou o ponto de encontro com os alunos próximo ao roteiro a ser feito. Assim, só quem sabe o tipo de Trabalho de Campo feito e que disciplinas abrangiam, bem como conteúdos e metodologia, são os docentes universitários e os alunos que participaram destes. Não há um registro sistemático e organizado destes Trabalhos de Campo em Sorocaba no curso de licenciatura em Geografia da UFSCar. Sugerimos que o curso organize um registro de seus Trabalhos de Campo, além daqueles que é preciso de transporte e/ou pernoite, pois são para estes sítios sorocabanos que os seus egressos voltaram com os seus alunos da educação básica, além da FLONA e Varvito. Os egressos aprendem o Trabalho de Campo em vários Trabalhos de Campo, mas por questões de logística, proximidade, financeira e de conteúdos abordados na escola básica, realizam suas saídas nas redondezas e em Sorocaba. Seria interessante o registro sistemático dos Trabalhos de Campo que os docentes da UFSCar fazem nas redondezas e no município de Sorocaba, já que seus egressos os “reprisam”, de

certo modo. Além de contribuir para a memória do curso e registro do que está sendo construído pelos docentes e seus alunos.

Alan percebe a relação entre as atividades desenvolvidas na graduação e sua prática profissional e menciona o quanto foi válido aquilo que conseguiu aprender.

Claro, com certeza! Foi sempre proveitoso... foi aquela coisa que eu te falei : você prestar atenção no professor e ler o projetinho... Se fizesse uma coisa de novo, faria melhor, né. Na época eu estava fazendo esses trabalhos de campo, nem sempre eu estava cem por cento, como é que fala, com atenção em fazer o trabalho de campo corretamente... Eu estava distraído com outras coisas, vamos dizer assim, mas o que eu consegui aproveitar, eu uso completamente. (ALAN, informação verbal)

O egresso menciona o “prestar atenção no professor” durante os Trabalhos de Campo e ler o projeto destes como dois dos “fios” que ligam sua prática às da Universidade. Interpretamos que observar o seu docente em Campo remete a um aprendizado na prática, embora neste momento o egresso não seja o organizador da Saída. Ele consolidará, talvez, o que vivenciou na sala de aula, quando toma para si a organização de seu Campo. Essa consolidação do aprendizado do Trabalho de Campo para a escola no trabalho docente precisa de um aprofundamento de estudos e ser mais bem elucidada em pesquisas futuras.

Alan salienta que não só o Trabalho de Campo contribui para o seu fazer em sala de aula. No decorrer da entrevista, de modo espontâneo, o egresso comenta que alguns docentes “davam dicas” de como fazer uma coisa outra em sala de aula. O entrevistado frisa o “prestar atenção” nas aulas e trabalhos de campo como um componente importante do seu aprendizado e estende essa concepção aos seus colegas estudantes.

[...] Se eles ajudam? Eu acho que ajudaram sim, dentro de sala de aula. Certamente ajudaram em sala de aula... Pra quem prestou atenção. Levou a sério, não só os campos, mas como o curso em geral... Sempre aproveitou alguma coisa, né. Sempre aproveita. (ALAN, informação verbal)

Dora mencionou durante a conversa, de modo espontâneo, que a experiência em sala de aula “é muito forte”, quando se refere aos docentes universitários que lecionaram na educação básica bem como a sua própria experiência como professora em escolas públicas. A entrevistada está convicta que existem relações entre o que viveu no curso e na atuação profissional e percebe estes vínculos com clareza. Dora realça a questão da proximidade dos locais de Trabalho de Campo com os alunos serem os mesmos daqueles que visitou na graduação.

Com certeza [há relação]! Calhou porque os trabalhos de campo que eu fiz foram muito semelhantes ao que nos trabalhamos na faculdade, que nós tivemos em áreas próximas aqui da região. E na escola também, vai ser em áreas próximas da região! E claro que você carrega também tudo isso. E claro que você vai aprendendo tudo lá, na escola. É uma dialética. Até mesmo na faculdade, depois, tem essa relação. Você vai trazendo coisas que você vai aprendendo na escola. Assim como os próprios alunos também. (DORA, informação verbal).

Interpretamos que Dora percebe o seu aprendizado em constante movimento, processual, permeado de registros de diferentes experiências vividas. A entrevistada menciona, inclusive, o que aprendeu na escola, na condição de aluna, e que faz parte hoje do seu repertório profissional (TARDIF, 2013). Há também uma relevância dada à escola básica, o que reporta o que Marcelo (2008) preconiza de aprendizado da docência contextualizado, ou seja, este acontece na escola. Mas Dora percebe uma relação dialética entre o que aprendeu na graduação e na escola, como docente, entendemos que a egressa vê este processo como algo imbricado e indissociável. A aprendizagem é contextualizada não apenas na escola mas também na sua graduação, durante os Trabalhos de Campo. Reforçamos esta suposição com o fato de que todos os egressos terem se tornado professores regentes de sala de aula ainda durante a graduação; circunstância que contribui para a dualidade aluno-professor e o aprendizado ocorrer nestas duas frentes.

Beto também percebe as relações entre a graduação e sua prática profissional. Ademais, também menciona as repercussões da vivência na educação básica como aluno em sua atuação docente, que Tardif (2013) explora em sua obra.

Notar relação, eu noto. Relação é que eu tenho sempre que trazer o que eu aprendi... Não o que eu aprendi em relação a como fazer, mas sim como eu vivi, então é a mesma coisa, né. Às vezes você faz quatro anos de graduação, mas você é o professor... sonhou em ser quando você era um aluno. Quer dizer: eu virei professor por causa de outro professor. A maioria das pessoas é assim “ai, eu vou virar professor” Não! Vira professor por inspiração aos outros. O trabalho de campo é a mesma coisa... A gente visualiza e tenta fazer igual, ou melhorar, essa é a ideia. No meu caso foi a mesma coisa. No segundo colegial eu gostei de um professor lá que era animal, a matéria que eu ia melhor era geografia, acabei virando professor de geografia. Tanto que as pedagogias que eu aprendi durante o curso, às vezes são deixadas de lado, e eu utilizo as pedagogias que eu aprendi com ele. Sabe. Ou às vezes eu me pego e fico dando uma aula muito igual à dele. [...] Mas geralmente é assim. Você pega um pouquinho de cada e faz a sua identidade como professor. Então você tá em constante formação. Eu lá no Objetivo assisto as aulas dos professores também. Os coordenadores assistem as nossas aulas. Então é uma formação contínua, assim. (BETO, informação verbal).

Para o egresso a relação entre o que vivenciou nos Trabalhos de Campo da graduação e na sua atuação docente está na valoração da vivência destas experiências, ou seja, em como os professores faziam todo o processo da saída e todo o envolvimento que os discentes tinham durante as atividades, antes, durante e depois do Campo. O “tentar fazer igual, ou melhorar” pode indicar que o egresso, numa situação de atuação profissional, em um primeiro momento, faz por imitação e depois vai apropriando-se da prática. Para afirmar isto com veemência seria preciso acompanhar os trabalhos de campo dos egressos, o que não foi possível neste estudo, mas pode ser uma pista de como a aprendizagem do Trabalho de Campo para a escola acontece.

Beto entende que sua formação é um amálgama de vivências, experiências e observações ao longo de sua escolarização, incluindo a básica e a universitária, e a atuação docente é a emersão de parte dessa mescla apreendida e ressignificada ao longo da vida. Também percebe que a profissão docente pressupõe um movimento, ou seja, o desenvolvimento profissional docente é constante (MARCELO, 2008).

Verificamos que o entrevistado escolheu ser professor de Geografia da educação básica por inspiração em um docente que teve quando era aluno do ensino médio. Quando o egresso menciona que às vezes abandona alguns procedimentos de ensino vistos na graduação e opta pelos que seu professor inspirador fazia, vemos o que alguns estudiosos do desenvolvimento profissional docente detectaram, como por exemplo Tardif (2013), que as vivências na educação básica comumente resistem as da formação universitária, com professores iniciantes repetindo práticas consagradas pelos seus antigos docentes. No caso de Beto, que considera a formação universitária e cita o seu professor do ensino médio, supomos que o entrevistado reinterprete as práticas do seu professor do ensino médio à luz do que aprendeu na Graduação, no que tange ao Trabalho de Campo.

Para Gil a relação entre a sua atuação profissional e a formação universitária, assim como Beto, está nas vivências do que viveu nos Trabalhos de Campo da graduação e que depois as reinterpreta na docência.

Com certeza prepara (para a escola). Porque primeiro pela vivência: você observar como se organiza um ônibus, como é que tem que ser a postura do professor ali, então coordenando a galera, as informações, levar um mapa... Então, tudo isso, você vai captando, né, que é o material e ferramenta pra você usar no campo, que você também não pode levar o pessoal num lugar sem um roteiro, sem alguma coisa, senão você vai sem proposta. A criança

não consegue visualizar o que você está querendo passar. Então antes, é bom a gente dar um pré-campo, que era um costume da faculdade. Prepara, fala o que vai encontrar, o que que é legal observar, se pode tocar ou não, a questão do lixo no chão (como é criança, no caso). Então, entra como uma forma de você por em prática, a questão da observação do professor no campo. Lógico que o conteúdo é bem mais avançado, se a gente for pensar na questão do nível acadêmico, mas quando você leva uma criança, parece que a absorção é bem grande também, assim... é bem próximo até, eu diria. (GIL, informação verbal)

Gil menciona o pré-campo como “um costume na faculdade” e a “observação do professor em campo”. Além de aprender participando dos Campos e realizando as atividades propostas nas disciplinas vinculadas a estas saídas, entendemos que há um aprendizado por imitação da condução da saída por seus professores. Como já comentamos anteriormente é depois como professor, e com possibilidade de organizar e conduzir a sua atividade de Campo, que a aprendizagem vai assentando-se e a prática refinando-se. Podemos elencar o fragmento “entra como uma forma de você por em prática, a questão da observação do professor no campo” como uma boa pista desse processo de aprendizagem e reinterpretação das práticas dos docentes universitários na atuação profissional desses egressos.

Tem as ferramentas que a gente usa, no meio deles. Eu sempre levo um mapa de zoneamento, uma mapa ambiental, situar onde a gente tá. Então isso é importante. O pré-campo antes de sair, falar: “vamos passar por todos esses pontos. Aqui é assim, aqui é assado. Aqui é perigoso. Guarda seu *tablet*”. Então, no centro de Sorocaba, eu falo: “lá tem drogado, e prostituta. Então, não vai mexer com gente na rua.” Então eles vinham pré-avisados, vamos dizer assim. Respeita monumento, todas essas coisas, até nosso pai fala isso, mas a faculdade reforçava, e eu acho que, eu acabei aprendendo isso também lá, devido a sempre terem reforçando esse tipo de coisa. Agora, quanto à escola, na hora de preparar um campo, a escola na verdade fazia pouca coisa, era mais ajeitar a van mesmo. Quem fazia tudo era eu, o roteiro, quem ia, quem não ia...quer dizer, que sala ia, no caso. (GIL, informação verbal)

Verificamos que Gil também percebe a relação entre a graduação e sua atuação profissional quando se trata dos materiais e ferramentas utilizados em Campo. O egresso procura utilizar dos mesmos recursos que seus professores utilizavam, tais como mapas temáticos, bússolas e entre outros. Interpretamos que o que Gil aprendeu nos Trabalhos de Campo, além dos conteúdos, foi as atitudes dos seus docentes, que ele refaz com seus alunos (ilustrado por exemplo nas orientações sobre os cuidados e segurança) e os procedimentos de condução do Campo em si, perceptível na sua narrativa de relatos de prática de campo. Nesta perspectiva o papel do docente formador de futuros professores torna-se mais complexo, pois

os graduandos não estão aprendendo apenas o dito e o lido (conteúdo formal) mas também o não dito, o gesticulado e as atitudes dos seus formadores.

Zeca percebe a relação entre sua atuação profissional e a graduação também pelo observar os seus professores na universidade, mas faz uma ressalva pertinente: quem planeja seguir a carreira da educação poderia estar mais atento a esta observação em Campo.

[...] Mas ao mesmo tempo, enquanto nós estamos como alunos no trabalho de campo, nós estamos observando, ligados. Os que têm experiência, ou vontade em educação, já tem essa noção, quase que vamos dizer, esse instinto de se preparar para um trabalho futuro como professor. (ZECA, informação verbal)

O “instinto” que Zeca menciona pode ser o que ele aprendeu no implícito, pelo não dito, que emerge em sua prática docente.

A postura minha com relação aos alunos é muito parecida com a deles. Muito engraçado. Por mais que a gente zuasse bastante os professores pelas coisas que eles faziam, mas a gente faz as mesmas coisas. Postura. Levanta no meio do ônibus e explicava. E depois falava assim: “vamos lá pessoal! Uma explicação aqui, aqui, aqui”. Fazia toda aquela coisa. Pedia caderninho. Legal pedir caderninho! (ZECA, informação verbal).

O fragmento acima da entrevista de Zeca é ilustrativo sobre o que os discentes aprendem sobre as atitudes e os procedimentos adotados em Campo pelos seus professores. Depois, como docentes da escola básica, os egressos reinterpretem essas atitudes e procedimentos, não por mimetismo (já que não eram professores estreados na função) mas resignificadas pelo que viveram e pelos seus contextos de atuação.

Podemos interpretar que os Trabalhos de Campo realizados no curso de licenciatura em Geografia da UFSCar – Sorocaba preparam para a atuação profissional docente de seus egressos. Entretanto, esse preparo para o Trabalho de Campo na escola se dá de modo não intencional e não evidente. Ou seja, os alunos aprendem observando os seus professores no *modus operandi* do pré-campo, pós-campo e na saída em si. Depois, na escola em que atuam, reinterpretem tais atitudes e procedimentos, junto aos seus alunos.

Mesmo que dois egressos digam que aprenderam a fazer Trabalhos de Campo “por conta” quando questionados de modo direto e explícito, ao longo das entrevistas e dos fragmentos destas é implícito que aprenderam o Trabalho de Campo na graduação. Se desejarmos que os professores façam saídas com os alunos na escola básica um passo

primordial é que os futuros professores vivenciem e participem de muitos Trabalhos de Campo na sua formação universitária³⁸.

Como já expusemos nesta pesquisa, reiteramos que é importante que o ensino do Trabalho de Campo para a educação básica seja apropriado pela Universidade. Além disso, sinalizamos que este ensino deve ser intencional, explícito claro e evidente. O ensino está acontecendo de modo implícito, bem como a aprendizagem, comprovada pela capacidade dos egressos em realizar Trabalhos de Campo exitosos com suas turmas.

³⁸ Mas sabemos que só a formação não basta, há as dificuldades que os professores encontram nas escolas e diretorias de ensino para que realizem a atividade.

Considerações Finais

Entendemos que o Trabalho de Campo é fundamental na formação do futuro professor de Geografia. Concordamos com as concepções dos já consagrados autores Lacoste (1977), Kaiser (1977) e Tricart (1977) na abordagem de um Trabalho de Campo com fins de formação docente. Tais autores são considerados críticos aos modelos idealistas da Geografia, bem como aos que colocam o subjetivismo como centro da análise Geográfica. Estes autores, juntamente com Ariovaldo Oliveira (1985) e Nídia Pontuschka (2004, 2006) (que é a referência em Estudos do Meio, abordagem distinta, portanto, do Trabalho de Campo, mas que consideramos fundamental pois suas reflexões são específicas à escola básica) buscam a análise do concreto, da situação social de onde se dá a atividade, entendem que escolher um Campo – os seus recortes – implica em um conflito dialético, uma implicação do pesquisador, que interfere no que irá estudar, que poderá ir e voltar ao Campo, dialeticamente, quando necessário. Preveem a necessidade de um pré-campo, pois é neste momento que a reflexão teórica e metodológica acontece, em uma crítica ao pragmatismo e improvisos de última hora. São materialistas e pensam que a prática do Trabalho de Campo tem um conteúdo social, político e é provido de intencionalidade, que emerge nas escolhas de quem vai a Campo. Sob esta perspectiva, pensamos que os futuros professores de Geografia têm muito a ganhar com a participação em Trabalhos de Campo com viés crítico; emprestando de Pontuschka (2004) um dos fundamentos do Estudo do Meio para os alunos da educação básica, a transferimos para a formação de docentes: é um método de ensino e pesquisa, que ajudará aos futuros professores desvelar o mundo e seus conflitos, para nele atuar e transformar. Assim como concordamos com Lacoste (1977), que só os Trabalhos de Campo não são suficientes para a formação, é preciso uma fundamentação teórica subjacente e elaborar articulações com diferentes escalas de análise. Buscar o conteúdo social do Trabalho de Campo: a práxis.

Acreditamos que esta formação é fundamental nos tempos de reestruturação produtiva do Capital, da racionalidade técnica e da hegemonia do modelo aplicacionista de formação. Pois o viés que a subjaz é a criticidade e que pretende preparar os futuros professores de Geografia na escola básica com métodos que ajudam a desvelar o visto, entender a essência e atuar na sua transformação. Concordando com Pontuschka (2006) que a pesquisa deve permear por completo a formação dos professores, e uma forma de se fazer pesquisa é com o Trabalho de Campo. Fiori (2013) e Giroto (2014) também preveem a formação calcada na pesquisa empreendida pelos estudantes, no caso licenciandos. É uma das formas de fazer

frente aos chamados “especialistas competentes” (que calam os professores de carreira) e ao modelo aplicacionista de formação: não basta só saber para ensinar. Ensinar tem suas especificidades e conteúdos próprios; podemos lançar mão do Trabalho de Campo a nosso favor e produzir conhecimento, que é específico do ensinar/aprender Geografia, em todos os níveis.

Esta visão da Geografia, do Trabalho de Campo e da escola pode parecer otimista demais, descolada da realidade e colocando sob os ombros do Trabalho de Campo a conta de mudar a Educação. Sim, pode parecer ingênua, mas não é esta a intenção, pois temos em perspectiva o quadro atual da reestruturação produtiva do Capital, fundamentada no neoliberalismo com a lógica empresarial adentrando nos espaços educativos. Não se pode negar ao futuro professor que é este o contexto que ele enfrentará no seu cotidiano laboral e devemos ofertar algum modo de fazer frente a este movimento hegemônico do Capital na educação. Sabemos que o Trabalho de Campo é só um método, e como tal tem seus pontos fracos e pontos fortes, bem como indicações ou não de uso. Mas dos métodos de ensino-aprendizado é um dos mais potentes.

A reestruturação produtiva do Capital cooptou a educação com dois objetivos principais, de acordo com Hill (2003): criação de mercados e formação de mão de obra. Só uma parte desta força de trabalho será empregada no mercado de trabalho capitalista e o que diferencia um do outro é o seu “empenho pessoal”, ou a meritocracia. Assim, cabe à escola preparar os futuros profissionais para o “mundo do trabalho”, por meio do desenvolvimento das competências e habilidades nos alunos. Em uma perspectiva de educação que prevê a criação de padrões de aprendizagem, o desenvolvimento de habilidades e competências, a apreciação destas por avaliações externas e censitárias e um currículo atrelado à avaliação, não enxergamos o Trabalho de Campo, na concepção aqui posta, em uma escola sob a égide neoliberal. (FREITAS, 2014; SOARES, 2013). No mundo das competências e habilidades não há espaço para o Trabalho de Campo, para a criação artística, para a autonomia, para a participação democrática... Entretanto, é preciso exercer resistência a este movimento: formar os professores para que, “até aonde o braço alcança”, saibam meios de resistir e oferecer um processo de ensino-aprendizado mais próximo possível da transformação aos seus futuros alunos; o Trabalho de Campo na escola é uma dessas frentes de resistência. Além disso, há a contribuição do Trabalho de Campo para a consecução da identidade do professor de Geografia na escola em que atua e na disciplina que ensina, frente aos seus colegas,

confirmando sua profissionalidade. (LOPES, 2010) E é uma forma de se combater a formação hiperespecializada frente à necessidade de profissionais que são generalistas; o Trabalho de Campo, por ter uma natureza integradora, contribui para a formação de um docente de Geografia generalista. (DINIZ, 1998)

Consideramos que a opção por um estudo de caso, portanto de cunho qualitativo, foi adequado ao contexto da pesquisa. As entrevistas semi-estruturadas mostraram-se um excelente instrumento de produção de dados qualitativos frente ao que a pesquisa propunha. Entretanto, em alguns pontos isolados do estudo (devidamente assinalados), notamos que haveria a necessidade de um acompanhamento das atividades de Campo realizadas pelos entrevistados. Mas esses pontos, que não eram os cerne da pesquisa, não comprometeram os resultados e suas interpretações. Seriam acréscimos, refinamentos e mais informações a enriquecer o trabalho. Talvez isso aconteceu pelos limites metodológicos das entrevistas e/ou pela inexperiência da pesquisadora ao lançar mão deste instrumento de produção de dados.

Sobre os resultados, especificamente no Eixo da Formação, constatamos que os egressos entrevistados apontam como característica marcante dos Trabalhos de Campo promovidos no curso de Geografia da UFSCar a interdisciplinaridade. Tal característica reporta ao PPP do curso e a proposta de implantação do *campus* em Sorocaba.

Para quatro entrevistados a escola não fora mencionada de modo explícito em trabalhos de campo durante a graduação. Para eles, em alguns campos, o assunto “escola” aparecia apenas como um anexo nos comentários. Por outro lado, a discussão de outros temas que atravessam o fazer docente foram temas de discussão em aulas da graduação. Mas, de modo geral, o ensino do Trabalho de Campo para situações escolares, de forma explícita e intencional não ocorreu. Houve, portanto, uma separação entre o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico. Sobre o aprendizado do Trabalho de Campo para a escola se deu de modo indireto e não explícito. Os entrevistados apontaram o aprendizado do Trabalho de Campo pela observação dos seus professores durante essas atividades na graduação e pela própria prática durante os campos.

Os entrevistados demonstram a noção que o curso no qual se formaram estava em construção, bem como as dificuldades decorrentes disso. Daí apontaram a escassez de recursos no curso (e outras questões institucionais, evidenciada nos embates do Centro

Acadêmico do *campus* com a Reitoria) interferindo na consecução dos Trabalhos de Campo na sua formação.

Os sujeitos da pesquisa consideraram que o número de Trabalhos de Campo ao longo da graduação foi baixo. Entretanto, apontaram a alta qualidade considerando o empenho profissional, pessoal e financeiro de seus docentes na realização dessas atividades. Ressaltaram que foram assíduos nos campos promovidos no curso. E para contornarem o que consideraram um baixo número de Trabalhos de Campo, três entrevistados mencionaram a realização destes de modo independente, por conta própria, em eventos que participavam e em cidades que visitavam. Esta iniciativa pode ser interpretada como duas faces da mesma moeda: como um protagonismo dos alunos, em assumir parte de sua formação para si; e como “sintoma” das carências financeiras e estruturais do curso.

A questão do baixo número de Trabalhos de Campo parece ter sido relativizada pelos entrevistados quando apontam a proximidade com os seus professores da Graduação. Graças a isso não tinham vergonha ou qualquer impedimento de fazerem perguntas, debates, tirarem dúvidas, pedirem dicas; ponto este considerado positivo pelos entrevistados.

No Eixo da Atuação Docente constatamos algumas das dificuldades que os professores em início de carreira enfrentam. Entretanto, os entrevistados não foram enfáticos ao elencá-las, fomos nós que a atribuímos a este constructo. Por exemplo, o “choque de realidade” (VEEMAN *apud* SILVA, 1997) não ficou evidente em nenhuma fala. Aventamos a hipótese de que este não tenha aparecido entre os cinco entrevistados por que todos, sem exceção, já estavam na escola básica atuando como professores regentes de classe no mínimo três anos – e a maior parte deste tempo de atuação foi concomitante a graduação, em um duplo papel de professor/estudante. Este é um ponto interessante para se debruçar em estudos futuros.

Houve relatos de atribuição ao novo professor de turma considerada a “mais difícil da escola”; de fiscalização do trabalho dos professores, sem a intenção de acolhimento, ajuda ou orientação e da necessidade constante de se provar competência metodológica, de conteúdo e de autoridade disciplinar sobre os alunos frente à gestão e aos colegas de profissão. Todavia, os entrevistados mencionaram o bom relacionamento com os alunos e sua proximidade com estes. Tal aproximação reporta ao que viveram na UFSCar, contam que eram próximos de

seus professores, e também é algo característico dos primeiros anos da carreira, de acordo com Silva (1997) e Cavaco (1999).

Gostaríamos de salientar a saída de três entrevistados da SEE-SP, restando apenas dois egressos atuando na escola pública estadual. Apenas um deles dedica-se exclusivamente à escola pública. É preciso problematizar tal fato. A baixa remuneração, o regime de trabalho precário, a falta de infraestrutura para trabalhar e o surgimento de propostas mais atraentes em escolas particulares concorreram para que os entrevistados deixassem a escola pública. O que é triste, pois eles não são os únicos a saírem da rede pública estadual: a pesquisadora também fez este movimento, e o sindicato da categoria publica periodicamente o grande número de professores que exoneram de seus cargos.

O atual governo do Estado de São Paulo, bem como os passados, alinhado com os preceitos neoliberais vem sucateando a educação pública paulista. A tentativa de “reorganização da rede” é a mais atual e descarada frente de entregar a educação pública paulista ao mercado empresarial da educação. Além desse ataque agressivo, há anos a pasta da Educação paulista vem implantando o que preconiza a reestruturação produtiva do Capital: a lógica da gestão nas escolas, as avaliações externas censitárias, política de responsabilização docente, o controle do currículo e da metodologia via competências e habilidades, entre outras ações (HILL, 2003; FREITAS, 2014). O professor, portanto, é facilmente substituível. Não é de se espantar que os egressos tenham abandonado a SEE-SP. Os docentes formados em universidades de prestígio diante do mercado (caso da UFSCar) acabam deixando a educação pública paulista em busca de melhores condições de trabalho, remuneração e reconhecimento profissional.

Sobre as dificuldades encontradas para realizar o Trabalho de Campo, os egressos mencionaram a questão burocrática como um entrave importante. O burocrático aqui é entendido como autorizações formais da gestão/chefia, emissão de papeis importantes, reserva de transporte e hospedagem, etc. É preciso convencer a gestão que o Trabalho de Campo fará diferença para os alunos, conseguindo a autorização para a saída com os alunos. Além disso, há também a disparidade de concepções: um egresso montou seu Trabalho de Campo com cunho pedagógico, já sua chefia o via como “passeio”. Algumas instâncias da escola, portanto, não apoiaram os egressos nos seus Trabalhos de Campo, colocando deliberadamente obstáculos para o seu sucesso. Notamos que esse tipo de dificuldade foi mencionado por

professores atuantes – ou que atuaram – em escolas públicas. Pensamos que diante do que se passa na educação pública paulista seria uma exceção a escola que ajudasse e acolhesse um docente novato que fizesse Trabalhos de Campo. Em comum com a escola particular, os egressos relataram o desinteresse de algumas turmas diante do Trabalho de Campo que organizaram e o medo que algumas famílias e a gestão têm de que se saia além dos muros da escola.

Os egressos têm concepções diferentes de Trabalho de Campo na escola. Mais: pensamos que para alguns a concepção deste está em formação e/ou oscilação, entre uma ou outra abordagem, o que faz sentido quando se observa o desenvolvimento da carreira, é a fase dos “testes” dos acertos e erros. Apenas dois entrevistados anunciam com clareza o seu entendimento de Trabalho de Campo sob um paradigma da Geografia (Zeca e Dora). Os outros três egressos definiram o Trabalho de Campo na escola em outros argumentos: que é importante para a educação de qualidade, que é uma atividade arriscada e houve uma confusão entre Estudo do Meio e Trabalho de Campo. Pensamos que esta “indefinição” faça parte do processo de desenvolvimento profissional e pessoal, mas também podemos interpretar como um dos sinais do ensino não explícito e evidente do Trabalho de Campo para escola, como discutido no texto da pesquisa e retomado mais adiante. Em comum a todos os egressos há a visão interdisciplinar do Trabalho de Campo na escola, reportando, portanto, às práticas do curso de Geografia na UFSCar, com Campos interdisciplinares e para quatro egressos há a explícita consideração da atividade como um potente procedimento de ensino.

Interpretamos que os egressos reeditaram os Trabalhos de Campo da Graduação junto as suas turmas nas escolas. Ou seja, eles voltaram para os locais visitados com seus professores universitários, agora com seus alunos da educação básica. Estes locais estão dentro do município de Sorocaba ou ficam nas suas redondezas sendo Trabalhos de Campo que não encontramos registros junto a Chefia do curso, pois os docentes não requisitaram ônibus e/ou hospedagem. Mas como são destinos próximos às escolas os egressos os reinterpretam na atuação profissional. Justamente por este motivo que sugerimos a elaboração de registros destes Trabalhos de Campo próximos e dentro de Sorocaba, com a finalidade de preservar a memória do curso, do que os seus docentes e alunos produziram e de formar um banco de dados importante, já que é para perto da UFSCar que os egressos levam seus alunos da educação básica.

No último eixo, o das Relações entre a formação e a atuação profissional, constatamos que quatro egressos anunciam que aprenderam a fazer Trabalho de Campo na graduação, e isto inclui o momento do TCC, os Trabalhos de Campo e a graduação em si; portanto na formação inicial. Gil atribui a aprendizagem ao TCC e à prática dos Trabalhos de Campo na Universidade; Alan ao TCC e aos seus professores da graduação; Dora a graduação e a vida e Zeca “por conta”, em um contexto coletivo junto aos seus colegas de graduação. Apesar de apenas dois entrevistados mencionarem o TCC como ocasião da aprendizagem do Trabalho de Campo, é importante ressaltar o importante papel que a pesquisa individual monográfica exerce como um processo formativo. Para Pontuschka (2004, 2006) o trabalho de conclusão de curso é fundamental em um curso de professores, pois se trata de um procedimento de ensino e pesquisa, saberes que um docente apresentar.

A aprendizagem do Trabalho de Campo inicia-se no primeiro Campo que o aluno participa na graduação. Caso o seu percurso profissional o leve até uma sala de aula, onde possa realizar um Trabalho de Campo, é neste momento que se dá a consolidação deste aprendizado, ou a um primeiro assentamento deste saber. Cabe lembrar que o saber dos professores é temporal e vai modificando-se ao longo do desenvolvimento profissional e pessoal, mas é na escola, participando de Trabalhos de Campo, que podemos considerar que um sujeito aprendeu a fazê-los para a educação básica. No caso dos egressos da UFSCar a aprendizagem do Trabalho de Campo não se deu só na escola, ou só na graduação: aconteceu de modo simultâneo, imbricado e amalgamado, consolidado na prática na escola, provavelmente por que iniciaram a regência ainda alunos da graduação; não foram egressos que se formaram e só aí foram para a escola. Arriscamos a mencionar que, além disso, há a mobilização de outros saberes “alheios” a escola e a graduação, que foram fundamentais para que aprendessem o Campo e o executassem: é o caso do escotismo de Zeca e a militância político-social de Dora. A consolidação desta aprendizagem é contextual, qual seja a escola. (MARCELO,2009)

Beto mencionou que aprendeu a fazer Trabalhos de Campo “na raça”, portanto na prática profissional, e que não viu de modo explícito, nem na escola onde atua e nem na universidade alguém lhe ensinar como se faz um Trabalho de Campo para a escola. Problematizando a sua fala, como já foi mencionado no texto, trazemos à tona a questão da assunção do ensino do Trabalho de Campo para a escola por alguma instituição. Diante da reestruturação produtiva do Capital, que preconiza o afastamento da formação de professores

das Universidades (FREITAS, 2014), urge que alguém tome para si o ensino claro, evidente, explícito e intencional do Trabalho de Campo para a escola. Pensamos que é a Universidade, em especial o curso de Geografia, que deva tomar para si este papel, em um ato de resistência ao que está posto pelo Capital e pela garantia de vínculos e identidade do Trabalho de Campo escolar com Geografia.

Reportando aos objetivos da pesquisa e, principalmente as questões problemáticas que propusemos, todos os egressos observam vínculos entre a sua prática profissional docente e o que viveram na graduação. Assim, podemos afirmar que os Trabalhos de Campo do curso de licenciatura da UFSCar preparam seus alunos para a escola. Mas fazemos uma ressalva: de modo implícito, pouco evidente e informal. Ou seja, o ensino-aprendizagem se dá nas “entrelinhas”. Sabemos que ela aconteceu, pois seus egressos fazem Trabalhos de Campo bem-sucedidos com suas turmas nas escolas. Os entrevistados mencionaram que veem estas relações no modo como organizam o Campo, como o conduzem, como avaliam a atividade, como lidam com os alunos durante a saída. Isso nos leva a pensar que este aprendizado específico do Trabalho de Campo foi aquele que acontece pela observação, por participar de uma atividade conduzida por um professor; um aprendizado não intencional. Em outras palavras, os egressos aprenderam – além do dito, do lido e do explicitado – o não dito, o gesticulado, o omitido, pelas atitudes, ou seja, o conteúdo implícito.

O aprendizado do Trabalho de Campo destes egressos foi processual, imbricado e indissociável, pois ao mesmo tempo em que eram alunos de graduação eram professores regentes de sala, conferindo ao processo de aprendizagem uma ampla complexidade. E foi contextualizado, neste duplo papel de mestre-aluno, na escola, na graduação e nos Trabalhos de Campo que participaram.

Os cinco egressos participantes desta pesquisa, professores iniciantes, mostram-se resistentes e críticos a situação que a educação pública (e particular) está sujeita. O ato em si – de se fazer um Trabalho de Campo na escola – é um ato de resistência e de luta.

Referências

- ALENTEJANO, P.; ROCHA-LEÃO, O. Trabalho de campo: uma ferramenta essencial para os geógrafos ou um instrumento banalizado?. **Boletim Paulista de Geografia**, v. 84, p. 51-67, 2006.
- ALVES-MAZOTTI, A. J. Os usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.
- ANTONELLO, I.T.; MOURA, J. D. P., TORRES, E. C.. Uma proposta para a formação de professores de Geografia: trabalho de campo integrado. **GEOGRAFIA**, Rio Claro, v. 30, n. 3, p. 471-490, set./dez. 2005. Disponível em: < <http://biblat.unam.mx/pt/revista/geografia-rioclaro/19>>. Acesso em 10 maio 2014.
- BAITZ, R. A implicação: um novo sedimento a se explorar na Geografia?. **Boletim Paulista de Geografia**, v. 84, p. 25-50, 2006.
- BERNARDES, A. DINIZ - PEREIRA, J. E. Escolhas, percursos e trajetórias de formação: reflexões sobre a aprendizagem profissional da docência de professores iniciantes em geografia. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 15(2): 251-267, 2012. Disponível em <http://www.uepg.br/olhardeprofessor> Acesso em 7 abr. 2014.
- BITTENCOURT. C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez: 2008. p. 273-290.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994. 134-139.
- BRITO Jr., A. F.; FERES Jr., N. A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 237-250, 2011
- BUENO, M. A.. A importância do estudo do meio na prática de ensino em Geografia Física. **Boletim Goiano de Geografia. Goiânia**, v. 29, n. 2, 2009. Disponível em: <<http://revistas.ufg.br/index.php/bgg/article/view/9028/6242>>. Acesso em: 17 de abril de 2013.
- CACETE, N. H. A formação de professores e os contextos institucionais. In: SILVA, J. B.; LIMA, L. C.; EUSTÓGIO, W. C. (Orgs.). **Panorama da Geografia Brasileira II**. São Paulo: Annablume, 2006.
- CALLAI, H. C. A educação geográfica na formação docente: convergências e tensões. In: DALBEN, A; DINIZ, J; LEAL, L; SANTOS, L. (Orgs.). **XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino: Coleção Didática e Prática de Ensino**. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. Volume: Currículo, Ensino de Educação Física, de Geografia e de História e Escola, Família e Comunidade. Belo Horizonte: Autêntica e UFMG, 2010, p. 412-433.
- CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999, p. 155- 191.
- CAVALCANTI, A. P. B.. Abordagem metodológica do trabalho de campo como prática

pedagógica em Geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 15, n.2, maio./ago. 2011. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/geografia/article/view/7371>> Acesso em 8 abr. 2014.

CORDEIRO, J. M. P.; OLIVEIRA, A. G. A aula de campo em geografia e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem na escola. **Geografia (Londrina)**, Londrina, v. 20, n. 2, p. 99-114, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia>. Acesso em: 12 de outubro de 2013.

DINIZ, M. S. **O professor de geografia pede passagem**: alguns desafios no início da carreira. 1998. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

DOURADO, J. A. L. Geografia “fora” da sala de aula: importância do trabalho de campo para a Geografia Agrária. **Campo-Território**: revista de geografia agrária, v. 8, n. 15, p. 1-22, fev., 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/17356>> Acesso em: 8 abr. 2014.

ELIAS, D. Trabalho de Campo: notas teórico-metodológicas. **GEOUSP – Espaço e Tempo**, São Paulo, nu. 5. 1999. ISSN: 1414-7416.

FERNANDES, J. A. B. **Você vê essa adaptação? A aula de campo em ciências entre o retórico e o empírico**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14062007-165841/>>. Acesso em: 09 de Out. de 2013.

FERNANDES, M. L. B. **A prática educativa e o estudo do meio**: o Amapá como estudo de caso na construção do conceito de sustentabilidade. 2009. Tese (Doutorado em Geografia Física) – FFLCH-USP, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8135/tde-30112009-141153/>>. Acesso em: 9 abr. 2014.

FIORI, V. **As condições dos cursos de licenciatura em Geografia no Brasil**: uma análise territorial e de situação. 2013. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-25042013-122738/>>. Acesso em: 2014-11-11.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014. Disponível em: <<http://avaliacaoeducacional.com/2015/06/20/artigo-a-disputa-pelo-controle-da-sala-de-aula/>> Acesso em: 20 jun. 2015.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre os saberes docentes. Ijuí: Editora UNIJUÍ. 1998.

GALVANI, E.; LIMA, N. G. B.. O Trabalho de Campo como recurso didático na geografia: o exemplo do trajeto Paranapiacaba a Cubatão. **GEOUSP - Espaço e Tempo**, São Paulo, Nº 24,

pp. 152 - 163, 2008. Disponível em <http://www.geografia.fflch.usp.br/publicacoes/Geosp/Geosp24/Nota_de_Pesquisa_de_Campo%20Emerson_e_Nadia.pdf> Acesso em: 8 abr. 2014.

GARCIA, T. S; BARCELOS, H. M. O.; COSTA, R, A. As interfaces do trabalho de campo como ferramenta pedagógica na graduação em Geografia. **Anais do XVI Encontro Nacional dos Geógrafos**, AGB. Porto Alegre, 2010. Disponível em: <www.agb.org.br/evento/download.php?idTrabalho=1133>. Acesso em: 9 de julho de 2013.

GIROTTI, E. D. **Entre a escola e a universidade: o produtivismo-aplicacionismo na formação de professores em geografia**. 2013. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-02072014-125310/>>. Acesso em: 2014-11-11.

GONÇALVES, T. E.. Experiências e vivências no trabalho de campo como ferramenta de ensino-aprendizagem em Geografia Regional. **ACTA Geográfica**. Boa Vista, v.6, n.11, jan./abr. de 2012. Disponível em: <http://revista.ufrb.br/index.php/actageo/article/view/446/688>>. Acesso em: 17 de abril de 2013.

HILL, D. O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação. In: **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n.2, 24-59, Jul/Dez, 2003.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NOVOA, A. (Org) **Vidas de professores**. Porto/Portugal: Porto Ed., 1992.

KAISER, B. O Geógrafo e a Pesquisa de Campo. Original de 1977. Republicado em TRABALHO DE CAMPO – **Boletim Paulista de Geografia** n. 84. São Paulo: AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros. Irregular. 2006. ISSN 0006-6079.

LACOSTE, Y. A Pesquisa e o trabalho de campo: um problema político para os pesquisadores, estudantes e cidadãos. Original de 1977. Republicado em TRABALHO DE CAMPO – **Boletim Paulista de Geografia** nu. 84. São Paulo: AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros. Irregular. 2006. ISSN 0006-6079.

LEAL, D. F. R. **As saídas de estudo na aprendizagem da Geografia e da História**. 2010. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. 2010. Disponível em: <<http://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=oai:repositorio-aberto.up.pt:10216/54890>>. Acesso em: 17 de Abril de 2013.

LOPES, C. S. **O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade**. 2010. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-30042010-151609/>>. Acesso em: 2014-11-11.

LOUREIRO, M. I. O desenvolvimento da carreira dos professores. In: ESTRELA, M. T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997, p. 117-158.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINI, M. C; ALMEIDA, M. A; OMOTE, S. (Orgs). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores – O conhecimento sobre aprender a ensinar. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 9: 51-75, 1998.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. In: **Sísifo**. Revista de ciências da educação, 08, 7-22. 2009.

MASSUCATO, J.C; AKAMINE, A.A; AZEVEDO, H.H. O. Formação inicial de professores na perspectiva histórico-crítica: por quê? Para quê? Para quem? In: **Revista HISTEDBR**. Campinas, n. 46, p. 130-144. 2012.

MORAES, A. C. R. **Geografia** – Pequena história crítica. São Paulo: Hucitec, 1983.

MORAES, M. C. M. Recuo da Teoria: dilemas da pesquisa em educação. In: **Reunião anual da ANPED**, 24. 2001. Caxambu. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1722216449491.DOC>>. Acesso em 11 de agosto de 2013.

OLIVEIRA, A. U. Apresentação ou de “na prática a realidade é outra” para a teoria na prática não pode e não deve ser outra. **Seleção de Textos**, 11, AGB. São Paulo, 1985.

OLIVEIRA, J. R. O. O trabalho de campo como prática pedagógica dos professores de geografia no ensino fundamental. 2007. Disponível em: <<http://www.ich.pucminas.br/pged/arquivos/colpesq/5/3-2.pdf>> Acesso em: 7 abr. 2014.

OLIVEIRA, C. e SOUZA, R.. As travessias da aula de campo na geografia escolar: a necessidade convertida para além da fábula. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.1, p. 195-209, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://revistas.usp.br/ep/article/view/28188/30001>>..Acesso em: 17 de abril de 2013.

OZORIO, A. M. **A alfabetização geográfica em Geografia por meio da atividade de trabalho de campo**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PIMENTEL, C. S. **Aprender a ensinar**: a construção da profissionalidade docente nas atividades de estágio em Geografia. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010-131833/>>. Acesso em: 2014-12-06.

PONTUSCHKA, N. N. Estudo do meio e ação pedagógica. In: **XIV Encontro Nacional de Geógrafos**. Acre. 2006.

_____. O estudo do meio transforma-se... em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores, diferentes. In: VESENTINI, J.W. **O Ensino de Geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004.

PONTUSCHKA, N. N. Convergências e tensões na formação de professores de Geografia: a formação inicial do professor – debates. In: **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 13(1): 37-46, 2010.

_____.; BITTENCOURT, C. M. F.; NADAI, E.; KULCSAR, R. O estudo do meio como trabalho integrador das práticas de ensino. **Boletim Paulista de Geografia**. São Paulo, n. 70, 1991. Disponível em: <http://agbsaopaulo.org.br/sites/agbsaopaulo/files/BPG_70_Ensino.pdf> Acesso em: 19 de Maio de 2013.

TOLLOI, G.G.; MANZINI, E. J. Etapas de estruturação de um roteiro de entrevistas e considerações encontradas durante a coleta de dados. **VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. Londrina. 2013.

TOMITA, L. M. S. Trabalho de campo como instrumento de ensino em Geografia. **Geografia**. Londrina, v. 8, n. 1, 1999. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/10199/9006>>. Acesso em: 18 de abril de 2013.

THOMAZ JÚNIOR, A. Trabalho de Campo - O Laboratório por Excelência do Geógrafo. In: _____. **Geografia passo-a-passo: ensaios críticos dos anos 90**. Presidente Prudente: Centelha, 2005.

TRICART, J. O campo na dialética da geografia. **Revista do Departamento de Geografia**, São Paulo, n. 19, p. 104-110, 1977/2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ROCHA, G. O. R. Delgado de Carvalho e a orientação moderna no ensino da geografia escolar brasileira. **Terra Brasilis**, ano 1, n°1, jan./jun. 2000.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Reorientação curricular do ensino noturno: estudo do meio e outras saídas para o ensino noturno. Teoria e prática. **Cadernos de Formação**. São Paulo. 1992.

SANTOS, C. **O Trabalho de Campo de Ciências da Terra no Ensino Fundamental: aportes para o Ensino de Geografia e de Ciências**. 2012. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/educacao/ensinodegeografia.asp>>. Acesso em: 03 de Maio de 2013.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação**. V. 14, n. 40, 2009.

SERPA, A. O Trabalho de Campo em Geografia: Uma Abordagem Teórico- Metodológica. **Boletim Paulista de Geografia**, v. 84, p. 7-24, 2006.

SILVA, M. C. M. O primeiro ano de docência: o choque de realidade. In: ESTRELA, M. T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997, p. 51-80.

SILVA, K. A. C. P. C. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.17, n.32, jan/abr. 2011.

SOARES, M. O PCN de Geografia: da reestruturação produtiva à fenomenologia. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, nº 93, p.147-158, 2013. Disponível em: <<http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/article/view/334>> Acesso: 30 set. 2015.

SUERTEGARAY, D M. A. Pesquisa de campo em Geografia. **GEOgraphia**, Ano 4. nº 7. Niterói/RJ, 2002. pag. 64-68. Disponível em: <<http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/view/78/76>> Acesso em: 24 de setembro de 2013.

VEIGA, L. A.; SILVA, A. L.; ALIEVI, A. A. Ensino de Geografia: trabalho de campo e análise da paisagem urbana. In: **XI Semana da Geografia e VI Encontro de Estudantes de Licenciatura em Geografia**, 2010, Presidente Prudente. Disponível em: <<http://docs.fct.unesp.br/semanas/geografia/ensinodegeografiaeepistemologia/TCEG02%20-%20Leia%20Aparecida%20Veiga%20et%20al.pdf>>. Acesso em 05 de maio de 2013.

VENTURI, L. A. B. **Praticando Geografia – técnicas de campo e laboratório**. São Paulo: Oficina de textos, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

UFSCar. **Projeto político-pedagógico preliminar**. Licenciatura em Geografia. Sorocaba, 2008. Disponível em: <http://www.sorocaba.ufscar.br/ufscar/mce/arquivo/pagina22/ppp_geografia3_2014.pdf>. Acesso em 31 out. 2014.

Bibliografia consultada

ALDANA, H. C. Haciendo geografia em la escuela. **Boletim Paulista de Geografia**. n. 86. São Paulo: AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros. Irregular. 2007. ISSN 0006-6079.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Frem. A fragilização da escola pública, a glorificação dos saberes docentes e minimização do conhecimento educacional. **XIV ENDIPE**. Porto Alegre, 2008.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais transformadores: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, S. C. Estudando os movimentos sociais: uma experiência de estudo do meio no

MST. In: PONTUSCHKA, Nidia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto. 2002.

GROPPO, L. A. MARTINS, M. F. **Introdução à Pesquisa em Educação**. Campinas/Americana, 2006. PDF.

KAERCHER, N. A. O gato comeu a Geografia Crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, Nidia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto. 2002.

_____. A geografia escolar: gigante de pés de barro comendo pastel de vento num *fast food*? **Terra Livre**. Presidente Prudente. n. 28, 2007.

LOPES Jr., W. M. Os diferentes saberes na formação do professor de Geografia. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, v. 4, n. 7, p.169-183, jan./jul. de 2010. Disponível em: < <http://revista.ufr.br/index.php/actageo/article/view/264> > Acesso em 8 abr. 2014.

LUNA, S. V. **Planejamento de Pesquisa – Uma Introdução**. São Paulo: EDUC PUC/SP, 1996.

OLIVA, J. T. Ensino de geografia: um retardo desnecessário. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.

PEREIRA, D. Geografia Escolar: uma questão de identidade. **Cadernos CEDES** (UNICAMP), Campinas, v. 39, p. 47-56, 1996.

PINHEIRO, A. C. Tendências teórico-metodológicas e suas influências nas pesquisas acadêmicas sobre o ensino de geografia no Brasil. **Terra Livre**. Goiânia, ano 21, v. 1 n. 24, 2005.

PONTUSCHKA, N.N. **A formação pedagógica do professor de geografia e as práticas interdisciplinares**. 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, São Paulo, 1994.

_____.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para Ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____, LUFTI, E. P. Uma viagem pelo Trem Metropolitano. Estudo Interdisciplinar – Geografia e Português. In: **Espaços da Escola**. UNIJIÚ, 1989.

TRABALHO DE CAMPO – **Boletim Paulista de Geografia** nu. 84. São Paulo: AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros. Irregular. 2006. ISSN 0006-6079.

Apêndices

Apêndice 1 - Questionário para os Egressos do Curso de Licenciatura em Geografia – UFSCar – Sorocaba (Plataforma Google Forms)

Saudações e gratidão por sua participação!

Este questionário tem o objetivo de fazer uma sondagem da atuação profissional dos egressos do curso de licenciatura em Geografia (UFSCar - Sorocaba), em especial dos professores(as) de Geografia. Faz parte de uma das etapas de pesquisa (mestrado em Educação) desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação (UFSCar - Sorocaba). A segunda, e última, parte é uma entrevista, que dependerá deste questionário para acontecer. É interessante que você, egresso(a) do curso de Geografia - ou que vai se formar no início de 2015 - atuante como professor(a) de Geografia participe da pesquisa. Apenas você pode me ajudar, pois só você tem as informações necessárias à consecução da pesquisa. Agradeço desde já a sua atenção. O sigilo é garantido: apenas eu, pesquisadora, terei acesso a identidade de quem responder a este questionário. A sua adesão é voluntária e gratuita. Qualquer dúvida estou a sua disposição, por meio do meu e-mail e telefone pessoais todascores@gmail.com - (11) 942232807. Muito Obrigada!! Atenciosamente, Camila Roethig

1) Ano de Ingresso:

- 2009
- 2010
- 2011

2) Ano de Conclusão (conforme consta no seu diploma):

- 2012
- 2013
- 2014
- 2015

3) Qual o tipo de ensino médio que você cursou?

- todo em escola pública
- todo em escola privada
- maior parte em escola privada
- maior parte em escola pública
- metade em escola pública e metade em escola privada

4) Durante a graduação você atuou como professor(a)?

- Sim
- Não

4.1) Se sim, especifique: Escola Particular

- Escola Pública
- Cursinho
- Outros: -----

3.2) Quais eram as condições de sua contratação?

- CLT
- Voluntário(a)

Categoria 'O'

Horista

Outros:

4) Qual a sua área de atuação profissional atual? (Pode assinalar mais de uma opção)

Bacharel(a)

Professor(a)

Estudante

Outra

Em todas as opções haverá "Especifique"

-> A partir deste momento o questionário continuará apenas para os professores.

5) Em qual(s) local(s) atua como professor(a) de Geografia?

Escola particular

Escola pública

Cursinho

Outros

6) Qual a condição de sua contratação?

Estatutário

CLT

Voluntário(a)

Categoria 'O'

Horista

Outros:

7) Em algum momento da sua carreira como docente realizou alguma atividade fora da sala de aula, de finalidade pedagógica, nas aulas de Geografia, junto aos seus alunos(as)?

sim

não

7.1) Se sim, qual a natureza destas atividades? (Exclui-se aqui as atividades com finalidade, única e exclusivamente, de entretenimento, tais como, idas ao Hopi Hari, PlayLand e similares)

Trabalho de Campo

Estudo do Meio

Excursões

Turismo pedagógico

Acampamento

Atividades no pátio, jardim, quadra ou outros espaços externos na escola

Visitas no entorno da Escola

Passeios para o Sesc, Espaço Catavento, Estação Ciência, Zoológico e outros espaços educativos

Visitas Técnicas

Outros: _____

8) Gostaria de contar, brevemente, alguma dessas experiências?

9) Há alguma coisa que gostaria de dizer?

10) Professor(a), se você realizou ou realiza atividades fora da sala de aula com seus alunos(as), em qualquer momento da sua carreira, você é uma pessoa muito importante para o estudo que venho desenvolvendo. Só você pode me informar a respeito do venho procurando. Você poderia me ajudar? Por gentileza, deixe o seu e-mail, telefone, ou outra forma mais fácil possível, para que eu possa contatá-lo(a) e convidá-lo(a) para um bate-papo. Lembrando que o bate-papo é voluntário, gratuito e a minha ida até você é por minha conta. Muito obrigada pela sua participação!

Apêndice 2 - TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – CAMPUS SOROCABA **PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO** **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Eu, Camila Roethig, estudante do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – Campus Sorocaba lhe convido a participar da pesquisa “Interpretações sobre o trabalho de campo na escola, segundo os professores iniciantes de Geografia – Um estudo de caso” sob orientação do Prof. Dr. Carlos Henrique Costa da Silva.

A proposta desse estudo é discutir o papel do trabalho de campo na formação e atuação do docente de Geografia na escola básica, além de denunciar as dificuldades enfrentadas por este profissional ao desempenhar esta prática tão cara à ciência geográfica e ao seu ensino.

Você foi selecionado(a) por ser egresso da UFSCar e por se enquadrar no requisito fundamental da pesquisa: ter realizado atividades práticas e extra-sala de aula com seus alunos(as).

Você será convidado a responder uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem a realização das atividades fora da sala de aula e a sua formação inicial. As perguntas não serão invasivas à sua intimidade, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento, pelo fato da pesquisadora estudar na mesma onde você concluiu sua graduação. Diante dessas situações, você terá garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerar constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que serão utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para o campo do Ensino de Geografia e da Formação de Professores, além da busca de soluções para as dificuldades enfrentadas pelos docentes no seu fazer laboral.

Sua participação é voluntaria, isto é, a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação à pesquisadora, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso seja necessária a menção de nomes, estes serão

trocados, como garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação apenas em áudio da entrevista, cuja transcrição será realizada pela pesquisadora ou por um profissional experiente nessa ação, garantindo que se mantenha o mais fidedigna possível.

Essa pesquisa não prevê qualquer gasto aos participantes, porém se isso ocorrer, ele será ressarcido pela pesquisadora.

Você receberá uma cópia deste termo constando o telefone, o email da pesquisadora principal, podendo solicitar esclarecimentos, tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Camila Roethig

(aluna de pós-graduação) Fone: (11) 3936-8314 todasascores@gmail.com

Orientação:

Prof. Dr. Carlos Henrique Costa da Silva

Rodovia João Leme dos Santos - SP 264 Km 110

Itinga - Sorocaba, SP

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data:

Nome do participante da pesquisa:

Número e tipo de documento de identificação:

Assinatura do Sujeito da pesquisa:

Apêndice 3 – Roteiro semi-estruturado para a entrevista com os professores

- Bloco temático 1 – O trabalho de campo na Universidade
- Você participou de quantos trabalhos de campo durante a sua graduação? Quais?
- Quais foram os TCs mais significativos, marcantes, considerando a sua aprendizagem? Para onde foram, quais temas foram abordados, quais as disciplinas envolvidas?
- Na graduação foi discutido como fazer TC para a escola? Como?
- Quais eram as abordagens dos TCs na graduação? Eles contemplavam a escola em algum momento ou de algum modo?
- Houve oportunidade de praticar ou participar de atividades extra-sala de aula/TC/EM no seu estágio supervisionado? Como essas práticas foram realizadas?

- Bloco Temático 2 – O trabalho de campo ou estudo do meio na Escola
- Onde e como você aprendeu a fazer TC/EM para a escola?
- Houve oportunidade de praticar ou participar de atividades extra-sala de aula/TC/EM no seu trabalho? Como essas práticas foram realizadas?
- O que você entende, atualmente, por TC/EM na escola?
- Você percebe alguma conexão entre o que é feito na escola e que fora feito na sua graduação? Que tipo de relação você percebe?
- Conte as suas experiências, sucessos e dificuldades na realização do TC na escola.