



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO”  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS – IGCE  
*CAMPUS DE RIO CLARO*

CIBELE MARTO DE OLIVEIRA

TRABALHO DE CAMPO COMO CONTRIBUIÇÃO PARA A DISCIPLINA  
GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA LEITURA EM  
DOCUMENTOS OFICIAIS

RIO CLARO – SP  
2013

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO”

Instituto de Geociências e Ciências Exatas – IGCE

*Campus de Rio Claro*

CIBELE MARTO DE OLIVEIRA

TRABALHO DE CAMPO COMO CONTRIBUIÇÃO PARA A DISCIPLINA  
GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA LEITURA EM  
DOCUMENTOS OFICIAIS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Campus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientador: Enéas Rente Ferreira

Rio Claro – SP  
2013

CIBELE MARTO DE OLIVEIRA

TRABALHO DE CAMPO COMO CONTRIBUIÇÃO PARA A DISCIPLINA  
GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA LEITURA EM  
DOCUMENTOS OFICIAIS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Campus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Comissão examinadora

Prof. Dr. Enéas Rente Ferreira (orientador)  
IGCE/UNESP/Rio Claro (SP)

Profa. Dra. Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho  
IB/UNESP/Rio Claro (SP)

Profa. Dra. Vera Lúcia dos Santos Plácido  
PUC/Campinas (SP)

Rio Claro, SP, 21 de outubro de 2013.

Resultado: APROVADA

## AGRADECIMENTOS

Como não sou pessoa de “jogar confetes”, agradeço...

A Deus, a quem atribuo a força nos momentos difíceis,

meus pais,

orientador ,

ao colega Silas, por intervir a meu favor e me ajudar com as muitas dúvidas,

à professora Maria Bernadete pelas inúmeras ajudas desde o ano de 2010,

aos colegas que me ajudaram a conseguir o material do “São Paulo Faz Escola”: André e  
Juliana,

E amigos.

## RESUMO

O assunto qualidade na educação é um tópico de discussão cada vez mais em evidência. Para que essa qualidade se torne vigente, acreditamos que inúmeras modificações devem acontecer no sistema de ensino; especificamente relacionada à Geografia, algumas medidas podem ser adotadas, dentre elas metodologias utilizadas pela disciplina no nível fundamental como o *trabalho de campo*. Acreditamos que esta prática possibilita contribuir de maneira profícua se associada aos conhecimentos prévios dos alunos e suas vivências. Diante dessas concepções voltamos essa pesquisa a fim de obter esclarecimentos quanto aos termos mais recorrentes que são associados ao *trabalho de campo* e também na busca de respostas para dimensionar o quanto o currículo estadual paulista do ensino fundamental II aborda a execução dessa prática. Apesar de seguir as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o currículo paulista possui uma proposta diferenciada de ensino que inclui dois projetos que visam auxiliar aos professores em sua aplicação, são eles: *São Paulo Faz Escola* e *Lugares de Aprender: a escola sai da escola* (projeto *Cultura é Currículo*). Atrelado a esse trabalho, na tentativa de entender o currículo formal, se pretende verificar por meio da metodologia de análise de conteúdo (pesquisa qualitativa) o quanto os documentos oficiais (*Parâmetros Curriculares Nacionais - Introdução e Geografia* e *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias*) e os projetos, incluindo seus conteúdos e habilidades, possibilitam o desenvolvimento do *trabalho de campo*. Nosso desejo ao propor essa pesquisa é por acreditar que com o desenvolvimento do trabalho de campo o professor pode aliar teoria e prática, desenvolver suas próprias atividades de maneira mais livre sem se desvincular do currículo e dessa forma tornar o ensino-aprendizagem da disciplina mais efetivo e prazeroso.

**Palavras-chave:** Currículo, Ensino de Geografia, Prática Pedagógica, Trabalho de Campo.

## ABSTRACT

The subject of quality in education is a topic of discussion increasingly apparent. For that quality is in force, we believe that many changes must occur in the education system, specifically related to Geography, some measures can be taken, among them the discipline methods used at the elementary level as the *fieldwork*. We believe that this practice enables contribute so fruitful is associated with students' previous knowledge and experiences. Given these concepts turn this research in order to obtain clarification of the most recurrent terms that are associated with the *fieldwork* and also seek answers to gauge how the curriculum of the state public school II addresses the implementation of this practice. Despite following the guidelines of the Parâmetros Curriculares Nacionais, the Paulista curriculum has a different proposal of teaching that includes two projects that are intended to assist teachers in their application, they are: *São Paulo Faz Escola e Lugares de Aprender: a escola sai da escola* (projeto Cultura é Currículo). Coupled to this work, in the attempt to understand the formalities that the school is subdued, if you want to check by means of content analysis (qualitative research) as the official documents (*Parâmetros Curriculares Nacionais – Introdução e Geografia e Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias*) and the projects, including their content and skills, enable the development of fieldwork. Our opportunity to propose this research is to believe that with the development of this methodology the teacher can combine theory and practice to develop their own activities more freely without untying the curriculum and thus make teaching and learning more effective discipline and pleasant .

**Keywords:** Curriculum, Geography Teaching, Pedagogical Practice, Fieldwork.

## LISTA DE QUADROS

Página

<b>Quadro 1</b> - Corpus Documental, descrição e forma/local de acesso ao objeto de estudo.....	22
<b>Quadro 2</b> - Sistemas de Avaliação: SAEB e Prova Brasil.....	30
<b>Quadro 3</b> - Situações negativas, suas consequências na relação com precarização do trabalho docente.....	34
<b>Quadro 4</b> - Nomenclatura seguida atualmente para o ensino fundamental com duração de 8 e 9 anos .....	37
<b>Quadro 5</b> - Síntese da análise de conteúdo do PCN Introdução.....	77
<b>Quadro 6</b> - Síntese da análise de conteúdo do PCN Geografia .....	79
<b>Quadro 7</b> - Síntese da análise de conteúdo da Proposta Curricular do Estado de São Paulo .....	81
<b>Quadro 8</b> - Síntese da análise de conteúdo do Projeto São Paulo Faz Escola .....	85
<b>Quadro 9</b> - Síntese sobre a presença de atividade extraclasse desenvolvidas por bimestre/conteúdo.....	86
<b>Quadro 10</b> - Análise e inferência sobre a existência de atividade extraclasse no primeiro semestre da 5ª série/6º ano .....	89
<b>Quadro 11</b> - Análise e inferência sobre a existência de atividade extraclasse no segundo semestre da 5ª série/6º ano .....	91
<b>Quadro 12</b> - Análise e inferência sobre a existência de atividade extraclasse no primeiro semestre da 6ª série/7º ano .....	93
<b>Quadro 13</b> - Análise e inferência sobre a existência de atividade extraclasse no segundo semestre da 6ª série/7º ano .....	94
<b>Quadro 14</b> - Análise e inferência sobre a existência de atividade extraclasse no primeiro semestre da 7ª série/8º ano .....	96
<b>Quadro 15</b> - Análise e inferência sobre a existência de atividade extraclasse no segundo semestre da 7ª série/8º ano .....	98
<b>Quadro 16</b> - Análise e inferência sobre a existência de atividade extraclasse no primeiro semestre da 8ª série/9º ano .....	99
<b>Quadro 17</b> - Análise e inferência sobre a existência de atividade extraclasse no segundo semestre da 8ª série/9º ano .....	100
<b>Quadro 18</b> - Possibilidades de realização de trabalho de campo em cada semestre letivo .....	102
<b>Quadro 19</b> - Síntese da análise de conteúdo do Projeto <i>Lugares de aprender: A Escola sai da Escola</i> .....	106

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
**CEB** - Câmara de Educação Básica  
**CNE** - Conselho Nacional de Educação  
**EaD** - Educação a Distância  
**ECA** - Estatuto da Criança e Adolescente  
**EJA** - Educação para Jovens e Adultos  
**EMBRATUR** - Instituto Brasileiro de Turismo<sup>1</sup>  
**ENADE** - Exame Nacional de Desempenho de Estudante  
**ENC** - Exame Nacional de Cursos  
**ENCCEJA** - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos  
**ENEM** - Exame Nacional do Ensino Médio  
**ENICD** - Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente  
**FDE** – Fundação para o Desenvolvimento da Educação  
**FUNDEF** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental  
**FUNDEB** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização Dos Profissionais da Educação  
**IDEB** - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
**INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
**MEC** - Ministério da Educação  
**OMT** – Organização Mundial de Turismo  
**ONGs** – Organização (ões) não Governamental (ais)  
**PCN(s)** - Parâmetros Curriculares Nacionais  
**PDE** – Plano de Desenvolvimento da Educação  
**PNATE** - Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar  
**PNLD (s)** - Planos Nacionais de Avaliação dos Livros Didáticos  
**SAEB** - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica  
**SINAES** - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

---

<sup>1</sup>Empresa estatal criada em 1966 visando fomentar a Política Nacional atrelada ao Turismo com a denominação de Empresa Brasileira de Turismo, em 1991 deixou de ser uma empresa pública e passou a ter uma natureza jurídica de direito público e ser denominada de Instituto Brasileiro de Turismo (ALFONSO, 2006).

## SUMÁRIO

Página

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>2 A DISCIPLINA GEOGRAFIA NO NÍVEL FUNDAMENTAL E O CAMINHO DA PESQUISA</b> .....	14
2.1 Objetivos .....	19
2.2 Metodologia .....	20
<b>3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E INDAGAÇÕES ATUAIS</b> .....	27
3.1 Reflexões sobre o Currículo .....	27
3.2 Parâmetros Curriculares Nacionais .....	36
3.3 Aspectos do Ensino de Geografia e a escala local .....	39
<b>4 TRABALHO DE CAMPO NA CIÊNCIA GEOGRÁFICA</b> .....	49
4.1 Trabalho de Campo e sua importância para a disciplina de Geografia no Ensino Fundamental .....	53
4.2 Considerações sobre Trabalho de Campo e a diversidade de denominações .....	57
4.2.1 Aula-Passeio e/ou Aula das Descobertas .....	60
4.2.2 Turismo Pedagógico e/ou Educativo .....	63
4.2.3 Estudo do Meio .....	69
4.2.4 Visita Técnica .....	73
<b>5 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS E MATERIAL DE APOIO AO CURRÍCULO: APONTAMENTOS E PONDERAÇÕES</b> .....	76
5.1 PCN Introdução .....	77
5.2 PCN Geografia .....	79
5.3 Proposta Curricular do Estado de São Paulo .....	81
5.4 Cadernos do Projeto São Paulo Faz Escola .....	84
5.5 Projeto <i>Lugares de Aprender: a escola sai da escola</i> .....	103
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	111
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	116

## INTRODUÇÃO

É cada vez mais evidente que o assunto *Educação de Qualidade* faz parte do rol de conversas informais, encontros formais, noticiários, pautas de campanhas políticas, debates sobre educação dentre outros contextos que tratem essa questão, enfim, recebeu e tem recebido uma atenção cada vez maior. Inúmeros motivos podem ser apontados para essa recorrente popularidade, mas é concreto afirmar que há uma preocupação, por parte dos envolvidos diretamente no processo de ensino-aprendizagem e da sociedade, de fazer com que essa qualidade seja efetiva, sobretudo diante da situação insatisfatória relativa ao exercício desse direito básico.

Atribuir uma definição para qualidade de ensino é uma tarefa complexa, mas alguns aspectos podem ser ponderados para dimensionarem essa questão. No Brasil, três fatores contribuem para elaborar uma definição: a oferta, que, ainda hoje, é tida como insuficiente por não abranger a todos; a incapacidade de atender de forma satisfatória o alunado do ensino fundamental, devido à falta de investimentos; a generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005). Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs),<sup>2</sup> que têm como objetivo propor diretrizes básicas a serem seguidas por todas as escolas do território brasileiro, defendem, em seus documentos, uma educação de qualidade voltada à formação da cidadania.

A sociedade brasileira demanda uma educação de qualidade, que garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem e na qual esperam ver atendidas suas necessidades individuais, sociais, políticas e econômicas (BRASIL, 1998b, p. 21).

Essa mesma preocupação com a qualidade é, também, citada no documento Currículo do Estado de São Paulo, que visa disponibilizar “[...] uma base comum de conhecimentos e de competências [...]” (SÃO PAULO, 2010, p. 07), para que todas as escolas do estado de SP funcionem como uma rede.

Em um mundo no qual o conhecimento é usado de forma intensiva, o diferencial está na **qualidade** da educação recebida. A qualidade do convívio, assim como dos conhecimentos e das competências constituídas na vida escolar, será determinante para a participação do indivíduo em seu próprio grupo social e para que ele tome parte em processos de crítica e renovação.

---

<sup>2</sup> Em vigor desde o ano de 1998.

Nesse contexto, ganha importância redobrada a qualidade da educação oferecida nas escolas públicas, que vêm recebendo, em número cada vez mais expressivo, as camadas pobres da sociedade brasileira, que até bem pouco tempo não tinham efetivo acesso à escola. A relevância e a pertinência das aprendizagens escolares construídas nessas instituições são decisivas para que o acesso a elas proporcione uma real oportunidade de inserção produtiva e solidária no mundo (SÃO PAULO, 2010, p. 8, grifo do autor).

Além da qualidade, outros elementos estão atrelados às condições atuais da educação escolar, demonstrando a necessidade de mudanças do ensino a fim de melhorá-lo, principalmente em relação às escolas públicas. Candau (2009b), ao discutir o tema aponta para esses fatores.

A problemática da educação escolar está na ordem do dia e abarca diferentes dimensões: universalização da escolarização, qualidade da educação, projetos político-pedagógicos, dinâmica interna das escolas, concepções curriculares, relações com a comunidade, função social da escola, violência escolar, processos de avaliação no plano institucional e nacional, formação de professores/as, entre outras (CANDAU, 2009b, p. 47).

Em relação a um dos critérios de avaliação, o Governo Federal, por intermédio do Ministério da Educação, instituiu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), procurando concretizar a participação dos municípios na adesão ao citado sistema com o intuito de medir a qualidade do ensino em uma escala de zero a dez (FERREIRA; FONSECA, 2011). O objetivo é fazer com que o valor do índice aumente, gradativamente, no decorrer dos próximos anos, atingindo pelo menos a nota seis, que é o número alcançado pelos países desenvolvidos e considerado, portanto, uma nota adequada para que haja melhora do nível educacional (OLIVEIRA, 2011). Desde 2007, quando o IDEB foi instaurado, esse índice tem sido utilizado de forma recorrente como referência para poder avaliar o desempenho das escolas em todo o Brasil.

De acordo com Vieira (2002), cada vez mais o ensino e, conseqüentemente, os currículos têm sido padronizados ao de uma gestão empresarial, atendendo ao modelo utilizado de forma global, não evidenciando as especificidades locais. O autor faz, também, referência ao trabalho dos professores no contexto dessa conjuntura.

[...] tornam-se, assim, trabalhadores disciplinados (controlados) segundo as demandas do capitalismo neoliberal, haja vista que, ao restringir o trabalho docente a uma dimensão prática, "quase-manual", o ensino torna-se dependente daquilo que é definido do lado de fora da escola (VIEIRA, 2002, p. 126).

A Geografia, como disciplina escolar, está inserida nesse cenário que pede mudanças, não pautadas em indicadores resultantes de avaliações estandardizadas, mas, sim, orientadas

ao anseio de melhora da qualidade do ensino-aprendizagem e das condições de trabalho dos profissionais envolvidos. Indo além de discursos e utopias, é essencial que haja transformações que criem as condições de avançar e fazer a Geografia ser compreendida como uma aliada para que os estudantes entendam o lugar onde moram, seu próprio entorno, e, a partir daí, o mundo em que vivem; compreendam os problemas que os cercam, interpretem os motivos dos lugares serem como são; analisem as questões sociais que os rodeiam e, a partir desse *lócus*, criem referências para perceber as questões globais. Essas mesmas perspectivas encontramos na explicitação de Callai (2001).

E o que se quer hoje, e a sociedade exige da escola, é uma educação que desenvolva o raciocínio lógico, a criticidade, a instrumentalização para usar coerentemente o conhecimento, a capacidade de pensar e especialmente de poder construir o pensamento com autoria própria. As informações e o conhecimento adquirido são instrumentos para o processo de formação dos estudantes e não o objetivo final, embora, na prática, exatamente o que se critica é o que vem acontecendo (CALLAI, 2001, p. 135).

Como um professor de Geografia, mediante o contexto descrito, pode contribuir para a melhora desse quadro de não qualidade? Como pode contornar o engessamento curricular, que, muitas vezes, não permite que sua autonomia como profissional seja exercida? Como aliar criatividade e metodologias aos conteúdos obrigatórios e compromissos com o sistema de avaliação? Inúmeras questões ainda podem ser suscitadas, mas é necessário ponderar que soluções contundentes para a deficitária situação do sistema escolar devem, antes de qualquer objetivo, priorizar o ensino-aprendizagem a um alunado que, talvez, não compreenda a disciplina Geografia, principalmente se tiver que, a partir dela, compreender o seu cotidiano e à sua vida.

Couto e Antunes (1999, p. 35) enfatizam que “a melhoria da qualidade da educação está vinculada, entre outras necessidades, à necessária construção de uma articulação permanente e profícua entre [...] dois níveis de ensino”, ou seja, entre o ensino superior e a educação básica (ensino fundamental e médio). É pensando nessa articulação que se vislumbra, neste trabalho de nível mestrado, analisar o currículo vigente no estado de São Paulo, a fim de averiguar quanto os documentos que o integram indicam e oportunizam a execução de trabalho de campo.

A fim de elucidar e contribuir com a indicação de possíveis soluções para parte dessas questões, diante da melhoria que se acredita ser possível implementar ao ensino, está o entendimento que a execução do trabalho de campo é uma das práticas que pode ser utilizada na disciplina de Geografia para facilitar o entendimento e a aproximação dos objetos de estudo, dos conteúdos curriculares e para se fazer a articulação entre teoria e prática. Em

relação ao alunado do ensino fundamental deve ser associada, primeiramente, à realidade local, partindo do conhecimento prévio dos discentes, a fim de serem embasados e fundamentados posteriormente, criando senso crítico e contribuindo para a formação cidadã. Nesse contexto a Geografia tem a contribuir, como cita Oliva (2010, p. 46) “[...] por intermédio de seu objeto de estudo – o espaço geográfico – pode, e deve oferecer elementos necessários para o entendimento de uma realidade mais ampla.”

Para validar a atividade de trabalho de campo, e averiguar o quanto essa prática está presente no atual currículo do estado de São Paulo, objeto de estudo deste trabalho, é preciso pesquisá-lo, incluindo os projetos e os materiais disponibilizados para uso dentro e fora da sala de aula, ou seja, responder ao questionamento central aqui tratado: se o currículo proposto indica/sugere o desenvolvimento do trabalho de campo, e quanto os materiais produzidos incorporam ou não as indicações/sugestões.

Por considerar a importância da autonomia profissional, e tendo como meta uma possibilidade de melhora da qualidade de ensino, partimos do pressuposto da execução do trabalho de campo a partir do lugar de vivência do aluno. O problema avaliado – se o trabalho de campo está ou não contido no currículo e os fatores limitantes para sua execução – é estudado tendo a prévia ciência das nítidas e distintas diferenças entre os recursos e condições das esferas do ensino superior e o fundamental. Em relação ao primeiro, sabemos que existe, em muitas universidades públicas, infraestrutura de apoio para a realização de trabalhos de campo acompanhados de professores habilitados e já habituados a desenvolver essa prática. Essa realidade não é a mesma para o ensino fundamental, daí a busca da resposta por evidências que nos permitam entender se parte da não realização se deve ao contexto da educação formal, ou seja, ao currículo oficial, e o quanto este instrumento, pautado com grande ênfase em seus conteúdos, habilidades e competências, indica/sugere ou não o desenvolvimento da atividade.

No primeiro capítulo buscamos delinear os fundamentos teóricos atrelados à disciplina de Geografia e sua pertinência em relação ao trabalho de campo, justificando esta pesquisa, bem como os objetivos e a metodologia utilizados.

No segundo capítulo, discorreremos sobre o currículo, os PCNs (Introdução e Geografia) e, também, sobre o ensino de Geografia. Entendemos que esses temas já foram discutidos em inúmeros trabalhos publicados anteriormente, mas sua abordagem se faz necessária, aqui, a fim de compreendermos como o trabalho de campo, voltado ao ensino fundamental, se configura mediante as condições educacionais da escola e do trabalho dos educadores atualmente.

O professor, mais do que um mero reprodutor dos conteúdos obrigatórios da disciplina de Geografia, deve pensar e propor alternativas que auxiliem e facilitem o entendimento do ensino-aprendizagem, criando, em seu trabalho, vínculos com o meio em que os alunos estão inseridos. Uma dessas alternativas pode ser o desenvolvimento do trabalho de campo, portanto, para melhor avaliar sua importância para a ciência geográfica, e diante das inúmeras e conexas denominações que há para essa prática, se faz necessário, também, um estudo para refinamento e entendimento do uso dos termos encontrados na literatura que foi pesquisada. Este estudo, além de procurar esclarecimentos para a utilização dessa atividade, contribui para posteriores reflexões, as quais são tratadas no terceiro capítulo.

Todo o referencial teórico para embasamento do trabalho foi construído a partir de referências amplamente consultadas. O intento não é fazer alusão de como se procede com o trabalho de campo no âmbito do ensino superior, nem adentrar na questão teórico-metodológica. A nossa preocupação com esse refinamento teórico está de acordo com a proposta de Demo (2006) sobre a execução de uma pesquisa.

[...] ao lado da preocupação empírica deve **haver preocupação teórica**. “Pesquisa teórica” pode parecer algo estranho, mas, olhando bem as coisas, é indispensável, como formulação de quadros explicativos de referência, burilamento conceitual, domínio de alternativas explicativas na história da ciência, capacidade de criação discursiva e analítica” (DEMO, 2006, p. 20, grifo do autor).

No quarto capítulo apresentamos toda a análise do *corpus* documental da pesquisa, a fim de averiguar e delinear os limites e oportunidades em relação à execução do trabalho de campo no ensino fundamental. Esse *corpus* é composto pelos PCNs (Introdução e Geografia), a Proposta Curricular do Estado de São Paulo e material dos projetos *São Paulo Faz Escola* e *Lugares de aprender: a escola sai da escola* (Currículo é Cultura).

## 2 A DISCIPLINA DE GEOGRAFIA NO NÍVEL FUNDAMENTAL E O CAMINHO DA PESQUISA

Inúmeros podem ser os problemas apontados, na contemporaneidade, em relação às aulas da disciplina Geografia, porém um tópico prevalece como preocupante – o fato de ainda estar atrelada à concepção de *matéria* meramente mnemônica e informativa; um aspecto negativo que prejudica e, muitas vezes, anula a possibilidade de construção de conceitos e compreensão da disciplina (KAERCHER, 2007). Esses elementos, vinculados às condições de trabalho desfavoráveis dos docentes, evidenciadas no âmbito escolar pela utilização das prescrições curriculares e a utilização recorrente de material apostilado, têm como consequência a falta de autonomia do professor para elaborar e desenvolver práticas pedagógicas.

Vinculado à instituição escolar, dificilmente um professor consegue desenvolver um projeto de pesquisa mais extenso e aprofundado, devido às inúmeras atribuições que deve desempenhar e às demandas do ambiente de trabalho; daí a importância de prosseguir com seus estudos, culminando com a sua formação aliada ao desenvolvimento de pesquisas realizadas junto a uma universidade. Nessa mesma direção, Pontuschka (2000, p. 145) esclarece que “o conhecimento produzido na Universidade, fundamentado em pesquisas de campo, de laboratório, bibliográfica e dominado pelo professor deve ser o instrumental teórico a ser elaborado, recriado para transformar-se em saber escolar, ou seja, em saber a ser ensinado”.

Cada vez mais é tida como fundamental a ideia, seja ela associada à formação inicial e/ou continuada, de haver professores que pesquisem e gerem conhecimentos associados à execução de seu trabalho, ou seja, à prática de lecionar, criando, assim, uma capacidade reflexiva sobre o ensino e sobre o currículo a ser praticado; possibilitando, dessa forma, uma melhoria das experiências pedagógicas (LISITA; ROSA; LIPOVETSKY, 2001). Diante dessa conjuntura, os educadores precisam ter não somente uma adequada formação inicial, mas, também, uma formação contínua de qualidade.

Abordando essa questão, Freire (1996, p.18) expressa que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática [...] que se pode melhorar a próxima prática.” Ressaltando essa importância de rever os métodos e fundamentos, e, conseqüentemente, a prática, Martins (2011) também faz referência a essa necessidade, afirmando que os professores precisam estar

atentos às principais mudanças da atualidade, incluindo as dinâmicas do espaço geográfico, cada vez mais aceleradas.

Propomos que todo(a) profissional da educação venha, de algum modo, a participar de pesquisas sobre sua prática pedagógica ou administrativa, sobre a disciplina que ensina, sobre os saberes docentes, sobre o currículo, sobre a avaliação, sobre a educação em geral, sobre a sociedade em que vivemos ou sobre temas diversificados (não incluídos no currículo). (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 43)

Guimarães (2007, p. 51) também faz algumas considerações sobre essa temática, e explicita que “é necessário que os professores tenham a oportunidade de dialogar com as teorias e com os arcabouços metodológicos, compreendendo o conjunto de questões e os princípios explicativos presentes na discussão teórico-prática da Geografia.” Ponsuschka, Paganelli e Cacete (2007) também nos auxiliam a pensar sob essa perspectiva ao especificarem que:

Se considerarmos a docência como atividade intelectual e prática, revela-se necessário ao professor ter cada vez maior intimidade com o processo investigativo, uma vez que os conteúdos, com os quais ele trabalha, são construções teóricas fundamentadas na pesquisa científica. Assim, sua prática pedagógica requer de si reflexão, crítica e constante criação e recriação do conhecimento e das metodologias de ensino, o que pressupõe uma atividade de investigação permanente que necessita ser apreendida e valorizada (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p.96).

Dando ênfase à concepção de que o docente necessita estudar e pesquisar continuamente, além de exercer livremente sua prática de trabalho, Castellar (1999, p. 54) menciona que há “a necessidade de o professor ter uma formação que lhe permita autonomia e reflexão para definir o que será dado e como ocorrerá o processo de aprendizagem do aluno. Isso porque os conteúdos escolhidos é que determinarão os núcleos conceituais e os procedimentos.” Essa mesma premissa é utilizada pelo PCN e confirma a condição de independência do professor para poder executar o seu trabalho e eleger as melhores metodologias, concebendo o que acredita ser condizente para os seus alunos, considerando, ainda, o conhecimento, a cultura e a vivência dos mesmos.

[...] para analisar e propor novas atuações em educação é preciso considerar aspectos sociais, políticos, culturais, antropológicos e psicológicos. Só considerando os distintos aspectos que concorrem para a formação do aluno é que o processo de escolarização pode passar de fato a colaborar para a atuação autônoma dos alunos, na construção de uma sociedade democrática.

É preciso conhecer melhor os alunos, elaborar novos projetos, redefinir objetivos, buscar conteúdos significativos e novas formas de avaliar que resultem em propostas metodológicas inovadoras, com intuito de viabilizar a aprendizagem dos alunos (BRASIL, 1998a, p. 37).

Para tanto, é necessário que os envolvidos compreendam que se trata de um processo que envolve constante troca de aprendizado, “o que os outros pensam, dizem, expressam, em que acreditam também influencia na nossa maneira de compreender o mundo” (GUIMARÃES, 2007, p. 54). Essa troca fica mais plena se o docente tiver ciência das condições sociais e culturais do alunado, pois pode partir dessa realidade para desenvolver seu trabalho.

[...] há certo consenso sobre a noção de que a prática pedagógica na disciplina escolar Geografia deve começar pelo lugar de vivência do aluno, explorando todo o potencial de seu conhecimento prévio e, com base nele, introduzir os conceitos científicos dominados pelo professor. É no conhecimento local que estão as fontes que servirão de parâmetros para o aluno atingir o conhecimento espacial de outras realidades (PONTUSCHA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 136).

Gonçalves e Almeida (2007, p. 236) defendem que: “é nos saberes e fazeres dos sujeitos escolares, espacialmente situados, onde acreditamos estar e ser constituído o sentido do estudo do lugar”. Independente do material que é utilizado em sala de aula, seja ele obrigatório ou facultativo, é de extrema importância que o conhecimento prévio do alunado seja uma premissa para o desenvolvimento do trabalho do educador, pois, além de representar um fator facilitador desse trabalho, oportuniza que o estudante “torne-se co-autor do saber” (VESENTINI, 1992, p. 22).

O Currículo do Estado de São Paulo também considera o conhecimento prévio do aluno como um complemento que oportuniza discussões, favorecendo a compreensão do mundo no qual esse aluno está inserido.

Torna-se fundamental desenvolver uma atitude de respeito aos saberes que o estudante traz à escola, adquiridos em seu meio cultural, pois é certo que envolve uma variada gama de discussões com temas da atualidade, como a urgência ambiental, os diferentes níveis de bem estar das populações, as questões de saúde pública, as políticas assistenciais, greves, desemprego, relações internacionais, conflitos de diferentes ordens e crises econômicas, entre outros. Essas questões, presentes diariamente nas inúmeras redes de comunicação, compõem o cenário no qual os jovens vivem e atuam e devem se transformar em contextos para a discussão e a compreensão do universo que os cerca. São essas as necessidades essenciais que mobilizam formas de pensar e agir de um cidadão do século XXI, que muitas vezes é ator principal de seu tempo e, em outras, coadjuvante e observador crítico das ocorrências do planeta (SÃO PAULO, 2010, p. 77).

Também, concordando com a ideia de que o estudo a partir do lugar facilita realizar reflexões, dando sentido à disciplina e aos conteúdos de sala de aula, Callai (2001, p. 143) argumenta: “o que se quer é uma educação mais vinculada com a vida, um sentido para o que é estudado”. Tendo esse ponto de partida, ou seja, de o professor ter como contribuição o fato

de poder alicerçar seu trabalho no conhecimento prévio do aluno, Castellar (1999), faz a seguinte reflexão:

Para o professor organizar seu trabalho, é preciso compreender o que é prioritário ensinar em geografia, quais são os conceitos e conteúdos que devem ser priorizados por série, respeitando o desenvolvimento cognitivo, o que significa dar condições para que a criança possa fazer a sua leitura de mundo, que poderá ser feita a partir do conhecimento geográfico relacionado com a sua realidade (CASTELLAR, 1999, p. 57).

Avançando, e adicionando mais elementos a essas considerações sobre a experiência do aluno em relação ao seu local de vivência, Sacristán (2002, p. 38) ressalta que “deveriam ser oferecidas com mais frequência oportunidades de obter experiências diretas em contato com as coisas, as pessoas, o meio geográfico, os lugares históricos, as atividades humanas, etc., saindo dos recintos escolares”. Muitas décadas antes, com esse mesmo princípio e dando intensa credibilidade acerca da questão das saídas da sala de aula, Carvalho (1941, p. 98) cita que “uma boa excursão, bem executada, equivale, a meu ver, a muitas aulas”. A grande contribuição dessa prática para a disciplina de Geografia tem como embasamento o aprendizado dos conteúdos, praticado de forma mais empírica, sem deixar de estar associado à fundamentação teórica, oportunizando, assim, a obtenção de uma visão mais direcionada e concretizada do objeto de estudo.

Aliada à finalidade do professor desenvolver toda a construção do trabalho de campo, conservando, assim, sua autonomia e exercendo o papel de pesquisador, está a oportunidade de o docente adquirir independência e não precisar de monitoria nos locais idealizados para a prática do trabalho de campo. Essa ação propicia, ainda, que esse docente se esquive da mera repetição de conhecimentos produzidos, permitindo-lhe que execute suas próprias práticas de acordo com suas concepções. Uma posição similar também é defendida por Vesentini (1992), que acredita que não é desejável seguir um modelo pronto, prática que acaba destruindo a criatividade e limitando a descoberta do novo.

Em relação ao desenvolvimento da prática do trabalho de campo é importante atribuir ao aluno uma participação mais ativa, dando a ele o papel de agente na pesquisa, condição que também pode auxiliar na emancipação do discente, como especifica Demo (2006):

Pesquisa é processo que deve aparecer em todo trajeto educativo, como princípio educativo que é, na base de qualquer proposta emancipatória. [...] O caminho emancipatório não pode vir de fora, imposto ou doado, mas será conquista de dentro, construção própria, para o que é mister lançar mão de todos os instrumentos de apoio: professor, material didático, equipamentos físicos, informação. (DEMO, 2006, p. 16)

Em relação ao trabalho de campo, dependendo do momento histórico, essa prática pedagógica foi tratada e vista por um determinado viés. Santos (1999, p. 114) menciona que “o trabalho de campo teve seus momentos de valorização e até negação na história do pensamento geográfico”, o autor ainda alude, que “[...] a Geografia passou por outros momentos, fez escolas e como exemplo, no Neo Positivismo-quantitativista chegou mesmo a negar a importância do trabalho de campo. Essa negação propagou-se, inclusive na Geografia Crítica, e fez eco em outros momentos”.

Atrelado a este trabalho, na tentativa de entender o currículo formal, pretende-se verificar em que medida o currículo escolar paulista possibilita ou não o desenvolvimento do trabalho de campo; nossa preocupação, ao propor esta pesquisa, radica em acreditarmos que por meio do desenvolvimento dessa atividade pedagógica o professor pode aliar teoria e prática, desenvolver sua própria metodologia de maneira mais livre, sem, contudo, se desvincular do currículo e dos conteúdos e habilidades requeridas, e, principalmente, tornar o ensino-aprendizagem da disciplina mais efetivo e prazeroso. Tais atributos justificam a execução deste estudo.

Objetivamos, com essa pesquisa, esclarecer a questão formulada como problema, contribuindo, de alguma forma, com a educação escolar voltada para a disciplina de geografia, concordando plenamente com o que é definido por Castellar (2010):

[...] a construção do conhecimento é um processo que combina vários fatores: a construção de conceitos, a partir dos referenciais socioculturais dos alunos; a estruturação de um currículo escolar mais integrado, tendo o aluno como sujeito do seu processo de aprendizagem; *um professor autor das suas ações didáticas*, dando maior significado ao fazer pedagógico (ensino) e a aprendizagem. Ao combinarmos esses fatores destacamos que a democratização do acesso ao saber ocorre quando este é mobilizado fora da escola, isto significa que o aluno tem que perceber que o conhecimento aprendido na escola faz sentido na medida em que passa a compreender situações vivenciadas na realidade. (CASTELLAR, 2010, p. 234, grifo nosso)

É possível afirmar que, no âmbito da educação, *não existe receita*, praticamente nada ocorre com o mesmo teor, ênfase ou modelo para as diferentes turmas; ou seja, o que se enquadra para uma classe pode não ter o mesmo resultado ao ser emoldurado para outra. Observamos, então, que só o educador sabe direcionar e sistematizar, da melhor forma, os seus projetos, a fim de atingir os seus objetivos.

## 2.1 Objetivos

Como entendimento preliminar, é importante afirmar que o trabalho de campo é uma prática necessária para o curso de nível superior de Geografia, mas ainda pouco realizada no ensino fundamental, mesmo sendo considerada por inúmeros educadores como uma das atividades que mais podem contribuir para o ensino-aprendizagem de maneira profícua, pelo fato de aliar a teoria à prática.

A realização do trabalho de campo também é uma forma de fugir da padronização imposta aos professores, que retira a liberdade profissional ao uniformizar o ensino. Portanto, a proposta não é a de apenas fazer uma crítica ao currículo instituído, mas, sim, defender a devida autonomia e criatividade do professor para que este defina e adote metodologias e didáticas que julgue importantes para serem praticadas. Vieira (2002) nos auxilia a compreender um pouco mais a questão, ao mencionar que:

O cenário sobre a crise da educação desenha a orientação que as reformas educacionais têm adotado no Brasil e, de forma geral, na América Latina. No que aqui interessa, os discursos e as propostas educacionais estabelecem controles cada vez mais rígidos sobre o processo de trabalho docente, na garantia de que a educação e seus agentes possam trabalhar para o mercado. E mesmo que o professor seja convocado a participar das decisões sobre a educação, sua participação já está determinada: deve restringir-se ao estudo da cognição, dos métodos e das didáticas que melhor ensinem as habilidades e as competências exigidas pela sociedade globalizada. (VIEIRA, 2002, p. 125)

A finalidade principal do trabalho é, portanto, pesquisar os documentos oficiais e os conteúdos dos projetos que vigoram e que estão propostos no currículo estadual paulista para analisarmos se os mesmos oportunizam ou não a execução do trabalho de campo, ou seja, buscamos averiguar a frequência e as formas como são propostos. Em síntese é intento deste trabalho:

- A- Pesquisar o *corpus* de documentos oficiais que compõem o currículo estadual paulista, a fim de verificar o quanto a prática de trabalho de campo é abordada como metodologia para o ensino-aprendizagem. São os documentos: PCN Introdução, PCN Geografia e a proposta curricular do Estado de São Paulo.
- B- Analisar o material didático do projeto pedagógico *São Paulo Faz Escola*, que é distribuído de forma apostilada para alunos e professores da rede estadual de ensino, com o objetivo de constatar se o trabalho de campo é incluído como proposta de

prática pedagógica e o quanto o mesmo oportuniza ou não a realização dessa atividade atrelada aos conteúdos e habilidades requeridas.

- C- Examinar o material e os conteúdos do programa de apoio *Cultura é Currículo*, especificamente o projeto *Lugares de Aprender: A Escola sai da Escola*, que propõe atividades pedagógicas fora do âmbito escolar. Por já constar atividades executadas fora da escola, a investigação desse *corpus* tem o intento de aprofundar a análise das condições de viabilização e aplicação.
- D- Buscar, na literatura disponível, fundamentos teóricos sobre as denominações dadas para a atividade realizada fora da escola, a fim de contribuir com o entendimento dos objetivos inerentes a cada uma, contribuindo com o refinamento do conceito das mesmas.

## 2.2 Metodologia

Esta seção apresenta aspectos do aporte teórico-metodológico, utilizados para o desenvolvimento e delineamento da pesquisa. Este trabalho consiste em uma pesquisa qualitativa, que emprega como ferramenta a análise de conteúdo.

Para compreensão da metodologia utilizada em pesquisas qualitativas, nos apoiamos na definição de Franco (2007, p. 23) que explicita ser “[...] um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem”. Sob essa perspectiva metodológica, a autora afirma que a mensagem, inerente aos documentos e materiais analisados, cria o artifício de valorizar esse material, pois inclui uma interpretação latente, que expressa e amplia o significado e o sentido, atributos caros na visão da autora.

A fim de melhor consolidar a opção pela metodologia adotada, nos apoiamos, também, na concepção de Bardin (2009, p. 40) que, a partir de seus estudos, define a análise de conteúdo como sendo “conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. A autora sistematiza o conjunto de análise em dois critérios: pela quantidade de pessoas implicadas na comunicação e pela natureza do código e do suporte da mensagem. Especificamente atrelado

a este trabalho e ao critério que corresponde à quantidade de pessoas, podemos definir como sendo uma comunicação de massa, que utiliza como código e suporte a escrita.

A análise de conteúdo foi realizada a partir da definição e seleção do *corpus* documental. Na primeira etapa, considerada como fase exploratória (LÜDKE e ANDRÉ, 1986), tratamos de identificar todos os documentos e materiais que compõem o currículo estadual paulista; em seguida, nos empenhamos na obtenção desses documentos. São eles:

- Parâmetros Curriculares Nacionais: Volume Introdução e Volume Geografia;
- Proposta Curricular do Estado de São Paulo: “Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias – Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio;
- Projeto *São Paulo Faz Escola* e projeto *Lugares de Aprender: A Escola sai da Escola* (que faz parte do programa *Cultura é Currículo*).

Deixamos de fora desta pesquisa a análise dos livros didáticos ainda utilizados nas escolas da rede estadual paulista, independente da adoção e orientação para o uso do material apostilado, pois, além de representarem um conjunto extenso de obras adotadas pelas unidades escolares, o que impossibilitaria uma análise precisa e criteriosa, entendemos que o foco principal são os projetos, principalmente o *São Paulo faz Escola* – em relação a essa proposta, é possível afirmar que há um engajamento cada vez maior dos gestores da unidade escolar que solicitam e direcionam o seu uso.

Com relação ao projeto *Lugares de aprender: a escola sai da escola*, decidimos por incluir a análise pelo fato de o programa ser parte integrante da temática tratada, ainda que seja opcional e não executado de maneira efetiva, abrangente e tampouco permanente em todas as escolas da rede estadual de ensino. Assim, os materiais desse projeto receberam o mesmo tipo de análise, embora previamente confirmado que o mesmo trata da execução do trabalho de campo.

Para tornar mais simplificadas e sintetizadas as informações sobre o objeto de estudo analisado – o *corpus* documental –, elaboramos um quadro contendo os principais dados e informações: objetos de estudo, entendidos aqui como os documentos e materiais; descrição do conteúdo do material analisado e a forma/local utilizado para adquirir o documento. Acreditamos que seja pertinente incluir a maneira de aquisição desse material, uma vez que não está disponível, na íntegra, na *internet*, o que dificulta o acesso para pessoas que não fazem parte do quadro de funcionários efetivos de uma unidade escolar.

**Quadro 1 – Corpus Documental, descrição e forma/local de acesso ao objeto de estudo.**

Objetos de Estudos – Documentos e Materiais	Descrição do conteúdo do Material analisado	Forma/Local de acesso ao documento
PCN	Volume Introdução	Biblioteca da UNESP – Campus Rio Claro e versão <i>online</i> - site do MEC
	Volume Geografia	
Proposta Curricular	Ciências Humanas – neste documento já se encontra inserido a apresentação geral e a parte específica da disciplina de Geografia.	E.E. Ary Leite Pereira
Projeto São Paulo Faz Escola	16 cadernos - professor	Departamento de Educação do Instituto de Biociências (UNESP Rio Claro) e Professores efetivos da rede
	16 cadernos - aluno	
Projeto - Lugares de Aprender: a escola sai da escola (faz parte do Programa “Cultura é Currículo”)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conteúdo do site</li> <li>- Caderno - Horizontes Culturais: Lugares de Aprender</li> <li>- Caderno - Subsídios Para o Desenvolvimento de Projetos Didáticos - 5ª e 6ª séries - Ensino Fundamental</li> <li>- Caderno - Subsídios Para o Desenvolvimento de Projetos Didáticos - 7ª e 8ª séries - Ensino Fundamental</li> <li>- Caderno - Subsídios Para o Desenvolvimento de Projetos Didáticos - Meio Ambiente - Saber Cuidar</li> </ul>	Departamento de Educação do Instituto de Biociências (UNESP Rio Claro) e <i>online</i> – site da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

Fonte: elaborado pela autora

As etapas de análise de conteúdo foram realizadas dentro da concepção metodológica de Bardin (2009, p.20), cuja premissa é desenvolver “[...] uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação.” Este trabalho obedece a essa concepção, considerando a seguinte ordem:

- Leitura atenta e repetida do *corpus* que compõe o currículo estadual paulista;

- análise de unidades de significação: palavras que possibilitem o entendimento da prática executada fora do âmbito escolar, comumente tratada nessa pesquisa como trabalho de campo;
- unidade de registro (recortes do texto) – que possibilitam confirmar, indicando a execução de trabalhos fora do âmbito escolar e que caracterizam um trabalho de campo;
- transcrição em formulário próprio;
- inferências;
- interpretações.

A definição dessas etapas se deu a fim de obter as respostas para as questões da pesquisa, que são:

- A prática de trabalho de campo é indicada/sugerida pelo currículo estadual paulista (documentos oficiais)?
- Os conteúdos e habilidades requeridas pelo alunado, atrelados aos projetos *São Paulo Faz Escola* e *Lugares de Aprender: A Escola sai da Escola* (Programa *Cultura é Currículo*) oportunizam a realização de trabalho de campo nos lugares de vivência dos alunos?

A fim de abordar o entendimento que se faz aqui sobre a composição de documento, nos apoiamos na concepção de Alves-Mazzoti (2001, p.169), que se refere a “qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação”. Nos amparamos, também, em Lüdke e André (1986, p. 38), que detalham mais a abrangência desses registros, e definem que são representados por: “[...] leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares”; ainda, nas palavras das autoras, não representam meramente uma fonte de informação contextualizada, e, sim, “[...] fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador [...] uma fonte “natural” de informação [...] surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”; essa afirmativa se enquadra perfeitamente ao que se pesquisa neste trabalho, que é procurar evidenciar se os documentos que fazem parte do currículo vigente sugerem ou não a execução do trabalho de campo.

Sobre uma possível confusão entre a metodologia de análise de conteúdo e a análise documental, que a princípio foi uma dúvida suscitada para este trabalho, nos respaldamos em Bardin (2009) a fim de poder esclarecer as diferenças e afirmar que esta pesquisa se pauta na análise de conteúdo.

- A documentação trabalha com documentos; a análise de conteúdo com mensagens (comunicação).

- A análise documental faz-se, principalmente, por classificação-indexação; a análise categorial temática é, entre outras, **uma** das técnicas da análise de conteúdo.
- O objectivo da análise documental é a representação condensada da informação, para a consulta e armazenamento; o da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem. (BARDIN, 2009, p. 48, grifo da autora).

A maior parte do *corpus* da pesquisa está disponível na internet. Tivemos grande dificuldade para acessar os materiais do projeto *São Paulo Faz Escola*, pois nenhuma das unidades escolares em que foi feita a solicitação, e nem mesmo a Diretoria de Ensino responsável pela cidade de Rio Claro, Diretoria Regional de Limeira – SP, dispõe de reserva técnica dessas apostilas, assim, foi necessário recorrer a colegas docentes da rede estadual para que compartilhassem seus materiais e a uma professora do Departamento de Educação (Instituto de Biociências) da UNESP *campus* Rio Claro.

Na segunda etapa, já a metodologia da análise de conteúdo, foi realizada a leitura desse material, de maneira atenta e repetida, para poder identificar as palavras-chave, sinônimos ou ideias que remetam à existência de trabalhos de campo, procurando, com esse procedimento, averiguar se o mesmo é uma atividade sugerida e indicada pelos documentos que compõe o currículo.

O segundo passo foi fazer a análise da unidade de significação, ou seja, separar as palavras-chaves que remetem à ideia de trabalho de campo e, após este procedimento, compilamos os termos encontrados em formulário próprio, idealizado para esta pesquisa. Na fase seguinte, realizamos o recorte do texto onde se encontram esses termos e a transcrição; no caso do material do *São Paulo Faz Escola* essa transcrição foi feita em um segundo formulário próprio. Essas fases correspondem ao que consideram Lüdke e André (1986) como processos necessários a fim de se realizar os objetivos da metodologia.

Depois de organizar os dados, num processo de inúmeras leituras e releituras, o pesquisador pode voltar a examiná-los para tentar detectar temas e temáticas mais frequentes. Esse procedimento, essencialmente indutivo, vai culminar na construção de categorias ou tipologias (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 42).

Com essas etapas cumpridas, foi possível obter as primeiras respostas do questionamento inicial desta pesquisa, que é saber se o material analisado faz referência à prática do trabalho de campo. Somente após esses procedimentos tornou-se possível viabilizar as inferências.

Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa [...] A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando

identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado. [...] Desde o início do estudo, no entanto, nós fazemos uso de procedimentos analíticos quando procuramos verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45).

As autoras ainda afirmam, em relação à análise, que:

[...] é a consideração tanto do conteúdo manifesto quanto do conteúdo latente do material. É preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente “silenciados” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 48).

É exatamente em referência a esse conteúdo, manifesto e latente, que se busca, na etapa das inferências, averiguar quanto o conteúdo dos materiais analisados oportunizam a realização de trabalho de campo. Para compreender como se dá o delineamento dessa fase, que trata da importância da inferência, nos apoiamos no que afirma Franco (2007).

Produzir inferências é, pois, **la raison d'être** da análise de conteúdo. É ela que confere a esse procedimento relevância teórica, uma vez que implica pelo menos uma comparação, já que a informação puramente descritiva, sobre conteúdo, é de pequeno valor. (FRANCO, 2007, p. 29, grifo do autor)

A etapa de inferência é, na verdade, uma forma de subsidiar e aprofundar a continuidade da interpretação, como afirma a autora, a simples descrição<sup>3</sup> por si só seria realmente de um valor menor. Se, realmente, o documento sugere a prática de trabalho de campo, a inferência contribuirá para nos dar uma resposta mais conclusiva.

Primeiramente, utilizamos como categoria de análise os indicadores de palavras e expressões, buscando o significado de atividades desenvolvidas fora do âmbito escolar a fim de constatar quanto o objeto de estudo possui, sugere, considera e trata a questão do trabalho de campo.

*A variação na unidade de análise pode ser a palavra, a sentença, o parágrafo ou o texto como um todo. Pode também haver variações na forma de tratar essas unidades. Alguns podem preferir a contagem de palavras ou expressões, outros podem fazer análise da estrutura lógica de expressões e elocuições e outros, ainda, podem fazer análises temáticas. O enfoque da interpretação também pode variar. (KRIPPENDORFF, 1980 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 41, grifo nosso).*

De acordo com Franco (2007, p. 42) as unidades de análise aqui utilizadas são assim definidas: “A Palavra: é a menor unidade de registro usada em análise de conteúdo. Pode ser

---

<sup>3</sup> Que no caso deste trabalho significam as palavras que remetem à ideia de desenvolvimento de atividades fora da escola.

uma simples palavra (oral e/ou escrita), um símbolo, ou um termo”; em relação ao tema a autora define como:

[...] asserção sobre determinado assunto. Pode ser uma simples sentença (sujeito e predicado), um conjunto delas ou um parágrafo. Uma questão temática incorpora, com maior ou menor intensidade, o aspecto pessoal atribuído pelo respondente acerca do significado de uma palavra e/ ou sobre as conotações atribuídas a um conceito.<sup>4</sup>

Mesmo estando os PCNs disponíveis na versão *on-line*, o que poderia facilitar a busca de palavras sobre o trabalho de campo, esse procedimento não é considerado adequado, uma vez que a leitura do documento completo nos propicia uma compreensão maior, possibilitando uma visão mais ampla das ideias apresentadas no mesmo.

Em relação ao referencial teórico, utilizado para pautar toda a pesquisa, foram selecionados trabalhos que tratam da temática educacional, sem se ater especificamente a uma linha teórica, concordando com o que expõe Severino (2007):

[...] o referencial teórico não pode ser concebido e utilizado como uma malha pré-fabricada. Nesse sentido, ocorre frequentemente uma prática equivocada por parte de pós-graduando e de intelectuais em geral de tomarem seus referenciais como se eles fossem uma escolástica. [...] O que, em certo sentido é compreensível: às vezes ao entendemos adequadamente o papel pedagógico do referencial teórico, ou seja, como guia, como condutor. De um certo ponto de vista, ele deve nos guiar, constituir um apoio para que nos aproximemos de nosso objeto. (SEVERINO, 2007, p. 32)

Em relação ao caminho metodológico para a elaboração do trabalho, primeiro foi preciso selecionar e realizar leituras sobre as orientações curriculares para o ensino da Geografia, mediante as condições da educação como estão postas. A maior parte dos trabalhos lidos foram encontrados na própria biblioteca da UNESP – *campus* Rio Claro, em livros adquiridos e nos *sites* das revistas científicas nas versões *on-line*.

A partir da busca em vários bancos de dados sobre a temática *trabalho de campo* apareceram inúmeros vocábulos relacionados a essa prática, surgindo daí a necessidade de desenvolver um capítulo inteiro a fim de conceituar os termos mais utilizados e seus significados aproximados, necessitando de um refinamento desses termos a partir da literatura para a elucidação sobre cada um.

A elaboração da categoria *trabalho de campo* teve como premissa as mesmas considerações que Franco (2007) aponta como importantes. Segundo a autora, é preciso que “[...] concentre a possibilidade de fornecer resultados férteis. Férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados relevantes para o aprofundamento de teorias e para a orientação de uma prática crítica, construtiva e transformadora”.

---

<sup>4</sup> Id., Ibid, p. 42

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E INDAGAÇÕES ATUAIS

Neste capítulo serão abordadas as questões sobre o currículo, os PCNs e o Ensino de Geografia, temas necessários para a compreensão da atual conjuntura que pauta o sistema escolar e, mais especificamente, as condições de trabalho postas aos professores, dimensionando também o engessamento a que o trabalho docente está submetido. É necessário que esse contexto, ao qual o professor está submetido, a seguir um sistema de ensino sem poder ter ampla autonomia sobre seu trabalho, seja estudado para que obtenhamos mais clareza nas respostas ao problema da pesquisa.

#### 3.1 Reflexões sobre o Currículo

Para elucidarmos a palavra currículo, utilizada comumente no cotidiano do sistema escolar, acatamos a definição de Moreira e Candau (2007) a respeito desse vocábulo.

À palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento. Diferentes fatores sócio-econômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que currículo venha a ser entendido como:

- (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
- (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
- (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
- (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
- (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 17).

Indo além da compreensão que a palavra nos concede, e inserindo a participação do educador, os autores ainda indicam que:

[...] currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. Daí a necessidade de constantes discussões e reflexões, na escola, sobre o currículo, tanto o currículo formalmente planejado e desenvolvido quanto o currículo oculto (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 19).

Também nos utilizamos de Lima (2007, p.35) para colaborar com o entendimento desse conceito, quando o autor afirma que o currículo trata de “[...] conteúdos, as informações e as atividades humanas necessárias para formar novas memórias que servirão de suporte para aquisição de conhecimentos posteriores, assim como para tomada de decisão e solução de

problemas na vida cotidiana”. Os PCNs também tratam de atribuir um significado ao termo, expondo a participação docente.

O termo “currículo”, por sua vez, assume vários significados em diferentes contextos da pedagogia. Currículo pode significar, por exemplo, as matérias constantes de um curso. Essa definição é a que foi adotada historicamente pelo Ministério da Educação e do Desporto quando indicava quais as disciplinas que deveriam constituir o ensino fundamental ou de diferentes cursos de ensino médio. Currículo é um termo muitas vezes utilizado para se referir a programas de conteúdos de cada disciplina. Mas, currículo pode significar também a expressão de princípios e metas do projeto educativo, que precisam ser flexíveis para promover discussões e reelaborações quando realizado em sala de aula, pois é o professor que traduz os princípios elencados em prática didática. Essa foi a concepção adotada nestes Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998b, p.49).

O propósito deste trabalho não é adotar uma definição para currículo, nem discutir as diferentes conceituações, mas, sim, entender o abarcamento de aspectos conexos ao mesmo, principalmente para compreendermos que sofrem mudanças, de acordo com o contexto histórico no qual são formulados, atenuando ou reforçando determinados pontos. Relativo a esse viés, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p. 62) contextualizam como as diretrizes curriculares aconteceram no Brasil.

No Brasil, a centralização e a descentralização das diretrizes curriculares pelo Estado têm sofrido flutuações. A partir de 1940, houve uma centralização das diretrizes curriculares estabelecidas pelo MEC. Ocorreram depois períodos de maior autonomia dos Estados da Federação, proporcionada pela Lei 5.692/71, para posteriormente verificar-se, uma vez mais, a centralização da política educacional com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino básico e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino superior, nos anos 90 e no limiar do século XXI (PONTUSCHKA, PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 62).

As autoras afirmam ainda que as diferentes denominações, tais como guias, propostas curriculares, programa de ensino etc., se modificam com as diferentes gestões. Até a década de 80, os Estados e Municípios possuíam autonomia e podiam elaborar suas próprias propostas curriculares com liberdade, mas essa situação mudou a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, com a criação de um currículo único para todo o território nacional, estabelecido pelo Ministério da Educação (MEC), retirando, em parte, o poder decisório dos estados. Então, os PCNs passaram a ser a referência para todo o país, com a novidade de inserir temas transversais que devem ser abordados por todas as disciplinas escolares.

A adoção de um currículo unificado, e a forma como foi oferecido às redes de ensino, tem se mostrado, há anos, um grande problema. Arroyo (2007, p. 38) sustenta essa ideia ao escrever que “durante décadas, as inovações curriculares vêm incorporando novos saberes nos

currículos, nas áreas e disciplinas, porém, mantendo intactas as rígidas hierarquias, segmentações e silenciamentos em que o ordenamento curricular se estrutura”.

Um fato ocorrido na década de 80, que colaborou para o cenário das mudanças curriculares, foi a promulgação da Constituição Brasileira, em 1988, que representou para a educação a adoção de uma conduta muito semelhante com as diretrizes utilizadas nas empresas, prevalecendo um maior controle e cobranças de produtividade ao menor custo possível, conjectura que não levou em consideração a qualidade do sistema de ensino e as especificidades locais (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005). Complementando essa ideia, Hypolito (2010) realiza uma crítica.

O que deve ser ressaltado nessas políticas é a centralidade nos aspectos econômicos em detrimento dos aspectos políticos e sociais, como deslocamento da educação para a esfera do econômico e dos modelos gerenciais apregoados pelo mercado [...]. O que deveria ser pressuposto de qualidade para a educação pública, garantida pelo Estado, passa a ser considerado como deficiência dos usuários. Em outras palavras, o que era considerado como direito do cidadão e dever do Estado passa a ser considerado como possibilidade de escolha, a partir do que é mensurado como eficiente ou ineficiente (HYPOLITO, 2010, p. 1344).

Este mesmo autor ainda afirma como o estado tem sido ineficiente em atuar junto às questões políticas em prol da educação, impondo um currículo unificado que subjuga o papel da atuação docente, uma vez que institui, cada vez mais, materiais pedagógicos e métodos padronizados.

Dessa forma, o Estado regulador tem sido eficiente em definir suas políticas educativas e curriculares, submetendo a educação e as escolas ao mercado, tanto em termos de mercantilização dos materiais pedagógicos quanto em termos de métodos de ensinar, com efeitos significativos para a formação docente e para a formação de consumidores – docentes e estudantes –, obtendo sucesso na constituição de identidades docentes coadjuvantes com a agenda neoliberal e conservadora (HYPOLITO, 2010, p.1352).

Na década de 90, com a implementação dos PCNs e inúmeras medidas educacionais, a educação passa a ser vista como salvação. Candau (2009a, p. 22) cita “que emerge nesta década, de novo, uma perspectiva “salvacionista”, “messiânica”, que encara a educação e a escola como a grande responsável pela superação das contradições da sociedade e do sistema vigente”, algo que é tido também como impensável e até mesmo ingênuo na concepção de Freitas (2003, p.16), que considera que a escola não consegue dar conta de propiciar uma educação de qualidade para todos já que a mesma “[ ] não é uma ilha no seio de uma sociedade”, faz parte de um sistema com imensas disparidades de capital social e cultural, portanto, é incapaz de proporcionar uma educação de qualidade para todos os alunos, independente das medidas educacionais que sejam adotadas.

Libâneo (2012) também sinaliza a respeito do contexto da década de 90, e explana:

Além das novas orientações curriculares, outras medidas foram implantadas desde 1990, estando, de alguma forma, relacionadas às orientações do Banco Mundial: alguns exemplos são o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), depois Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), a avaliação em escala do sistema de ensino, os ciclos de escolarização, a política do livro didático, a inclusão de pessoas com deficiências em escolas regulares e a escola fundamental de nove anos (LIBÂNEO, 2012, p.13).

As mudanças de ordem qualitativa, ocorridas na década de 90, modificaram os currículos da escola de todos os níveis, passando essas a serem avaliadas de inúmeras formas e pelas três instâncias administrativas públicas (municipal, estadual e federal), chegando à conjuntura atual como contextualiza Castro (2009):

[...] Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica/SAEB, o Exame Nacional do Ensino Médio/ENEM, o Exame Nacional de Cursos/ENC, conhecido como Provão e, posteriormente, substituído pelo Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior/ENADE, o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos/ENCEJA, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior/SINAES, a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB. Em conjunto, estes sistemas, ao lado da Avaliação da Pós-Graduação da CAPES - o mais antigo sistema de avaliação do país no Setor Educação - configuram um macro-sistema de avaliação da qualidade da educação brasileira. (CASTRO, 2009, p. 273)

Em relação ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e à Prova Brasil, que ocorrem a cada dois anos, com o objetivo de oferecer dados sobre as avaliações realizadas e, dessa forma, subsídios para melhora e aprimoramento do sistema escolar, nos apoiamos em Castro (2009) para elencar os principais apontamentos desses sistemas que se utilizam da mesma metodologia e operam de forma conjunta.

## Quadro 2 – Sistemas de Avaliação: SAEB e Prova Brasil

Sistema de Avaliação	Periodicidade	Público avaliado	O que se avalia	Objetivo
<b>SAEB</b>	A cada dois anos (desde 1995)	Amostras de escolas e alunos de 5º e 8º ano e 3º ano do ensino médio de todos os estados brasileiros	O desempenho acadêmico e rendimento escolar	Avaliar os sistemas de ensino e oferecer subsídios para o aprimoramento das políticas educacionais
<b>Prova Brasil</b>	A cada dois anos (desde 2005)	Estudantes do 5º e 9º ano da rede pública urbana	Provas de Língua Portuguesa e Matemática	Oferecer a todas as escolas públicas brasileiras uma avaliação mais detalhada de seus desempenhos em complemento à avaliação feita pelo SAEB.

Fonte: Organizado pela autora

Ainda segundo Castro (2009)<sup>5</sup>, o SAEB (para unidade da federação) e a Prova Brasil (para municípios) visam subsidiar a qualidade de ensino por meio da verificação do fluxo escolar e desempenho dos alunos nas avaliações, fazendo parte das políticas já em vigor que possuem como meta atingir patamares semelhantes de educação de países desenvolvidos. Nas palavras da autora:

Em 2007, o MEC lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB, que estabelecem metas de longo prazo a serem atingidas até 2021, quando se espera que o Brasil possa alcançar padrões de qualidade comparáveis aos países desenvolvidos (CASTRO, 2009, p. 282).

O sistema de avaliação foi direcionado também para o ensino superior. De acordo com Verhine, Dantas e Soares (2006) esse processo, intensamente criticado por membros das comunidades acadêmicas e especialistas, foi iniciado de forma gradual, na metade da década de 90, primeiramente pelo estabelecimento do Exame Nacional de Cursos (ENC)<sup>6</sup>, aplicado a todos os alunos concluintes de três áreas pré-selecionadas em 1995, e ampliado de forma gradual, chegando em 2003 a avaliar 26 cursos. Após 2003, foi proposta uma nova avaliação, denominada Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), na qual o exame passou a ser chamado de Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

Freitas (2003) enfatiza que mediante esse contexto, de avaliar para poder qualificar, o sistema de avaliação para todos os níveis de ensino cria situações que retiraram do professor, e até mesmo da escola, a autonomia de seu trabalho, nas palavras do autor esse processo gera:

[...] competitividade entre as organizações ou entre os professores, em que a qualidade gera produto da própria competição e não uma construção coletiva, a partir de indicadores legitimados socialmente pelos atores. Em São Paulo, a aprovação do aluno ao final de um ciclo chegou a ser definida não pelo professor, mas por uma avaliação externa, numa clara expropriação dos resultados do trabalho do professor (FREITAS, 2003, p.149).

Libâneo (2012) nos posiciona sobre a assimilação e aplicação de algumas medidas no decorrer da primeira década deste século, já sobre a gestão política do Partido dos Trabalhadores, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que acabou acatando o que já estava posto e em nada avançou e melhorou.

[...] As ações organizacionais e curriculares nessa direção, desde 1990, foram absorvidas quase que integralmente nos oito anos do Governo Lula, incluindo-se ainda outras formuladas nesse mesmo governo, como o **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**, a consolidação da formação de professores a distância, o **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**, o aprimoramento das

---

<sup>5</sup> Id. Ibid, p. 282

<sup>6</sup> Avaliação conhecida popularmente por “Provão”

avaliações em escala do ensino fundamental e superior (**Sistema de Avaliação da Educação Básica** – SAEB, **Provinha Brasil, Exame Nacional de Desempenho de Estudantes** – ENAD), e, recentemente, o **Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente** – ENICD) (LIBÂNEO, 2012, p.15, grifo do autor).

Em relação às avaliações adotadas é possível afirmar que as mesmas são parte integrante das medidas instituídas pelo governo, uma vez que este necessita dimensionar as metas de desempenho, enfatizando, novamente, a opção do sistema no sentido de se equiparar a uma organização empresarial. Essas condições criam a possibilidade de maior cobrança e de achar o *culpado* mediante ao fraco e recorrente desempenho escolar.

Sgarbi (2007, p.22), tratando da questão da avaliação associada ao currículo, menciona que “[...] avaliação e currículo têm relações íntimas [...] avaliação é parte integrante do currículo, na medida em que a ele se incorpora como uma das etapas do processo pedagógico”, ou seja, tudo que é trabalhado de forma conexa com o currículo na escola é parte do processo de avaliação, seja pelo próprio professor, pela escola, ou, ainda, por sistemas de avaliações externas.

O currículo praticado atualmente nas redes escolares de todo o país estão em consonância com o conjunto de medidas consideradas necessárias e acordadas no âmbito internacional, que articulam o currículo com avaliações externas e à maneira como estão sendo praticados. Assim, os parâmetros curriculares servem para classificar as escolas e sujeitá-las a seguirem um trabalho pedagógico nada autônomo e sem considerar as especificidades, que acabam por influenciar o currículo real, ou seja, aquele que é praticado no interior da escola (SAMPAIO; MARIN, 2004).

De acordo com Ball (2001), toda a sujeição acaba por mercantilizar os envolvidos no sistema de ensino. Nas palavras do autor:

No contexto deste novo ambiente moral, o/a estudante é cada vez mais mercantilizado. Cada estudante é posicionado/a e avaliado/a de uma forma diferente no mercado educacional, ou seja, o processo de competição institucional no mercado apela a uma “economia do valor do/a estudante”. Nos sistemas onde o recrutamento está diretamente relacionado ao financiamento e indicadores do desempenho são publicados como “informações do mercado”, os “custos” educacionais e da reputação do/a estudante, e não os seus interesses e necessidades, passam a ser centrais na resposta dos “produtores” aos que exercem o seu direito de escolha. Isto ocorre também onde a exclusividade é um aspecto central na posição do mercado escolar. Potencialmente, nestes processos, as dinâmicas de escolha e competição acabam por produzir um novo “currículo oculto”. O conceito e o propósito da educação, a natureza das relações sociais da escolarização, as relações professor/a-estudante, professor/a- pais, estudante-estudante são todas desafiadas pelas forças e micro-práticas do mercado e a sua implementação em locais específicos e ambientes institucionais (BALL, 2001, p.08).

Todas essas mudanças em relação ao currículo e ao sistema escolar afetaram diretamente a relação de trabalho do professor, gerando aumento de suas atribuições profissionais, que vão além da atuação em sala de aula e do trabalho voltado para a aprendizagem do aluno, sem mudanças concretas na jornada de trabalho, situação que, muitas vezes, acaba prejudicando a saúde do profissional.

É pertinente defender que o sistema escolar transfere ao profissional a responsabilidade de cobrir as lacunas existentes na instituição, a qual estabelece mecanismos rígidos e redundantes de avaliação e contrata um efetivo insuficiente, entre outros. As condições de trabalho, ou seja, as circunstâncias sob as quais os docentes mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção escolar podem gerar sobre esforço ou hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005, p.191).

Arroyo (2007) aponta que a organização do currículo envolve diretamente o trabalho dos docentes e discentes, pois são conexas com a rotina e o cotidiano escolar nas mais variadas esferas, englobando a questão da autonomia, ou a falta desta, além de inúmeros outros aspectos, tanto positivos quanto negativos, que acabam por influenciar a vida do professor dentro e fora da instituição escolar.

Candau (2009c, p.93) assinala que o magistério foi, durante muitos anos, tido como uma profissão valorizada por “sua importância intelectual, ética e social”, contexto distante do que presenciamos hoje, ou seja, um cenário em que as condições de trabalho são tidas como cada vez mais difíceis. Em relação a esse quadro desfavorável, Sampaio e Marin (2004) destacam uma série de adversidades na atual situação do trabalho docente, que afetam diretamente a aplicação do currículo na escola.

Para tornar mais simples e concisas as considerações realizadas pelas autoras, organizamos um quadro (3), elencando as situações negativas encontradas no trabalho escolar e suas consequências que podem ser atribuídas, em menor ou maior grau, a grande parte das instituições de ensino das redes públicas de todo Brasil:

**Quadro 03 – Situações negativas, suas consequências na relação com a precarização do trabalho docente**

Situação negativa de trabalho	Consequência
Defasagem do salário	Pauperização profissional reflete na vida pessoal e nas relações com trabalho, influenciando o acesso aos bens culturais.
Falta de atualização	A realimentação de informações, muitas vezes se restringe somente aos cursos de especialização.
Grande quantidade de alunos em sala de aula	Desgaste diário e problemas de saúde
Responsabilidade por várias turmas – (principalmente nas disciplinas com menos aulas semanais)	São computados mais alunos para um mesmo professor, culminando com mais atribuições (correção de provas, trabalhos, preparação de aulas, preenchimento de diários etc.)
Diferentes diretrizes nas determinações, imposições ou orientações do sistema de ensino sobre questões que organizam o cotidiano escolar.	Diferentes formas de adesão e de operacionalização das medidas que interferem na implementação e execução do currículo; se facilitam e valorizam o trabalho, ou sobrecarregam e acabam desordenando o processo.

Fonte: Organizado pela autora a partir da adaptação de Sampaio e Marin (2004)

As situações não se limitam às inseridas no quadro 3, pois inúmeros são os aspectos negativos vinculados ao cotidiano do professor e a relação com as questões do currículo. Há, ainda, demandas de outras ordens que comprometem o trabalho dentro da escola, como: a falta de material e recursos pedagógicos; condições físicas das edificações, que agravam cada vez mais as condições do ensino (ausência de limpeza, pouca ou ausência total de ventilação, goteira, barulho, cheiros ruins etc.); indisciplina dos alunos; a autonomia dos professores; as hierarquias estabelecidas no espaço escolar; falta de biblioteca dentre outras (PENNA, 2008).

Um currículo deve ser voltado para a formação humana e cidadã, disseminando novos conhecimentos e contribuindo para o ensino-aprendizagem. É necessário que o aluno seja conduzido a ir além dos conhecimentos que possui do seu cotidiano e aliás, este pode e deve ser um ponto de partida, mas não um limite para o entendimento da sociedade e do mundo, como pondera Lima (2007, p.20), a autora afirma ainda que “há, portanto, uma diferença entre partir ou utilizar metodologicamente a experiência cultural do aluno como caminho para ampliação da experiência humana na escola e definir como currículo a experiência cultural do aluno.”

Castellar (2005, p.212), relacionando o currículo e a Geografia, especifica que a disciplina sofreu algumas renovações, porém a modificação mais importante, que era a retirada do rótulo de decorativa, com o intuito de superar a denominada Geografia Tradicional, não foi alcançada, pois foram poucas as mudanças que ocorreram, efetivamente, em sala de aula. A autora ainda afirma que “principalmente a partir da década 1980, o debate na Geografia avançou nas Universidades e estagnou nos currículos escolares”; não havendo, assim, um diálogo entre os níveis de ensino.

Em relação ao currículo estadual paulista é consenso afirmar que “as propostas curriculares, os guias do Estado de São Paulo sempre foram de cima para baixo, ou seja, autoritariamente impostos às escolas. A única exceção [...] refere-se a Proposta Curricular da CENP de Geografia, década de 1980, que teve outra dinâmica” (PONTUSCHKA, 2010, p. 468). Portanto, como menciona Vieira (2002, p.119), foi conveniente aos governos estaduais, principalmente a partir da década de 90, aderirem ao modelo neoliberal, aceitando os planos e reformas educacionais pautadas no que é ditado pelo Banco Mundial, pelo Fundo Monetário Internacional e também pelas recomendações do empresariado brasileiro. Dessa forma, continuou prevalecendo o poder do Estado, que optou pelo menor custo sem se ater aos aspectos da qualidade de ensino aliados às boas condições de trabalho dos educadores.

Pontuschka (2010, p.467), fazendo referência ao trabalho docente, ao currículo estadual e ao uso da padronização do material didático aponta que “professores da escola, diante das condições de trabalho deterioradas [...] veem a proposta com certo alívio, pois aparentemente tudo vem pronto, tudo está pensado e com o material didático já presente [...]”. Contudo, felizmente, ainda há profissionais que contestam essa imposição, pois entendem que mais do que tolher a criatividade, trata-se de uma imposição diante da autonomia de trabalho sobre todos os aspectos que esta abrange. O entendimento da aplicação do currículo vai além de ser mera seleção de conteúdos, sua concepção diz respeito de como a escola se organiza e se envolve com a realidade (COUTO; ANTUNES, 1999).

Arroyo (2007, p.27) em suas considerações nos propicia refletir melhor sobre a aplicação do currículo, de como se posiciona frente à utilização desse documento, ou seja, agir em prol do que o mercado impõe, que segundo o autor “nos levará a uma visão pragmatista, utilitarista, parcializada e segmentada do conhecimento e do currículo”, ou priorizar a questão humana, o que em sua visão “nos levará a um currículo mais rico, mais plural”.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Id. Ibid, p. 27

Independente do modo pelo qual o currículo foi instituído, incluindo a falta de consulta aos professores e seus órgãos representativos, criando um sistema de avaliação que serve mais para mercantilizar do que servir de pauta para melhoras, os mesmos não deixam de ser, hoje, documentos oficiais que não podem ser deixados de lado nas decisões pedagógicas da escola e das disciplinas (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007).

### **3.2 Parâmetros Curriculares Nacionais**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, comumente conhecidos como PCNs, constituem documentos a ser utilizados, em todo o Brasil, visando à parametrização de um sistema de ensino aprendizagem *mais uniforme*. Esses documentos abrangem toda a Educação Básica e, em relação ao Ensino Fundamental são constituídos por duas bases principais, ou seja, PCNs de 1ª a 4ª, subdivididos em 14 volumes, e o PCN de 5ª a 8ª série, que contém os volumes que são objetos de nossa análise, composto por um total de 14 volumes subdivididos da seguinte forma (BRASIL, 2009):

- Introdução aos PCNs
- Língua Portuguesa
- Matemática
- Ciências Naturais
- Geografia
- História
- Arte
- Educação Física
- Língua Estrangeira

Há, também, cinco cadernos dedicados a temas Transversais que devem ser trabalhados de maneira interdisciplinar:

- Apresentação
- Pluralidade Cultural
- Meio Ambiente
- Saúde e
- Orientação Sexual

De acordo com as mudanças instituídas pelo Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica n.º 03/2005, ficou definida como norma nacional a ampliação do Ensino Fundamental obrigatório, devendo se iniciar aos 6 anos de idade e passando de oito

para nove anos letivos. Por meio dessas novas disposições os anos letivos passaram a ter além da denominação *série*, também a nomenclatura *ano*, até que todo o processo de implementação de nove anos seja finalizado (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011). A resolução foi estabelecida a fim de admitir a matrícula aos alunos que completaram 6 anos de idade no primeiro ano, pelos seguintes dispositivos das leis e da Constituição Federal:

- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 – artigo 208;
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
- Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001;
- Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005;
- Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2009, p. 06).

Os marcos legais se fazem necessários, pois contribuem para entendermos as designações utilizadas atualmente nos materiais didáticos analisados neste trabalho. Por meio do Quadro 4 é possível visualizar, de maneira sucinta, como está disposta esta organização.

**Quadro 04 - Nomenclatura seguida atualmente para o ensino fundamental com duração de 8 e 9 anos**

	Nomenclatura: Ensino Fundamental		Idade Prevista
	Duração 8 anos	Duração 9 anos	
Séries Iniciais	-----	1º ano	6 anos
	1ª série	2º ano	7 anos
	2ª série	3º ano	8 anos
	3ª série	4º ano	9 anos
	4ª série	5º ano	10 anos
Séries Finais	5ª série	6º ano	11 anos
	6ª série	7º ano	12 anos
	7ª série	8º ano	13 anos
	8ª série	9º ano	14 anos

Fonte: Organizado pela autora a partir da adaptação de Brasil (2009)

O próprio documento, em seu volume introdutório, nos fornece definição sobre o termo parâmetro e colabora para entendermos a ideia que o embasa, a qual visa à determinação e aplicação de um currículo mais homogêneo em todo território nacional.

O termo “parâmetro” visa comunicar a ideia de que, ao mesmo tempo em que se pressupõem e se respeitam as diversidades regionais, culturais, políticas, existentes no país, se constroem referências nacionais que possam dizer quais os “pontos comuns” que caracterizam o fenômeno educativo em todas as regiões brasileiras. (BRASIL, 1998b, p. 49)

Os PCNs surgiram em um contexto de mudanças, na década de 90, em que a educação passou por uma reestruturação em suas formas de organização e de gestão com o objetivo de ampliar quantitativamente o acesso à educação básica, melhorando, assim, os índices perante avaliações internacionais, porém sem considerar a questão da qualidade nessa reconfiguração (OLIVEIRA, 2011). Sposito (1999, p. 29) classifica essas mudanças como “um pacote” que foi direcionado para os vários níveis de ensino (fundamental, médio e superior), que se trata de uma ação do governo com caráter centralizador.

No mesmo sentido, pontua-se que:

[...] chegaram sem aviso, de forma impositiva. Os professores, principais sujeitos do ensino formal, ficaram à margem de sua produção, tendo acesso ao documento somente depois de sua publicação. O MEC alegou que o documento tinha sido enviado aos consultores, mas isso não foi suficiente para mudanças radicais em sua estrutura e conteúdo. O professorado sentiu-se excluído do diálogo e da participação, sem assistir à interlocução necessária entre os órgãos do Estado, a escola do ensino básico e os grupos organizados da sociedade civil (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p.80).

Inúmeras são as críticas ao documento desde sua implementação, na década de 90, sendo que um dos principais aspectos desse questionamento é o fato de o Brasil, tendo uma diversidade cultural enorme, não ter dado relevância para esse fato; sobre esse aspecto Callai (2001) faz algumas considerações.

Um programa oficial pronto e organizado para se adequar/aplicar em todas as escolas passa por cima das contradições existentes na sociedade de um modo mais amplo, e da diversidade que existe nos níveis regionais. Supõe uma sociedade harmônica e homogênea e desconhece/despreza as contradições regionalizadas e localizadas. É, sem dúvida, um instrumento de poder e como tal funciona ideologicamente no sentido de se perceber/reconhecer apenas os problemas mais gerais, sem considerar a realidade concreta em que vivem os alunos e mesmo os professores (CALLAI, 2001, p.135).

Os PCNs regem grande parte da condução do ensino em todo o território nacional, portanto, cabem inúmeras considerações, reflexões e críticas. Mesmo que essas reflexões não tenham ação direta nas políticas públicas, podem contribuir para guiar ações dentro da instituição de ensino, sendo uma forma de os agentes envolvidos diariamente com o ambiente escolar poderem atuar de maneira mais direcionada. Sposito (1999, p.21) enfatiza que “[...] o governo federal pensa que cabe a ele oferecer as diretrizes e aos outros cumpri-las, e, ainda, que seriam, talvez, irrelevantes as opiniões e contribuições que os diferentes grupos envolvidos no processo pudessem dar para a construção dessas propostas”.

É pertinente que as diretrizes sejam dadas pelos professores, não como forma de *confrontar o documento*, mas evidenciando que, mesmo não tendo opinado na sua elaboração,

o docente tem capacidade de utilizá-lo a seu favor, estudando-o e adaptando-o conforme as condições que ocupa e conquista na unidade escolar.

Portanto, é necessário conhecer as diretrizes oferecidas para a disciplina a fim de se aprofundar nos pressupostos e no contexto atual, para, a partir desse conhecimento, obter uma compreensão ampla, global, dos documentos a serem seguidos e dos conteúdos a serem considerados.

### 3.3 Aspectos do Ensino de Geografia e a escala local

A implantação da Nova LDB; os Parâmetros Curriculares Nacionais, com a introdução dos temas transversais; a reorganização das escolas dos antigos 1º e 2º graus, separando o espaço físico dos diferentes níveis de ensino; as inovações no sistema de avaliação (SARESP, ENEM, PROVÃO); a “recuperação” de alunos nas férias por pessoas não habilitadas para tal tarefa; a reorganização da grade curricular que diminuiu o número de aulas de Geografia, História, Ciências e aumentou o número de alunos por classe, diminuindo o montante salarial do professor; o preconceito em relação à escola pública são mudanças e problemas criados que, de modo geral, ainda não puderam ser bem compreendidos e avaliados pelos professores no interior do contexto histórico e espacial em que nos situamos. (PONTUSCHKA, 2000, p. 141)

Desde as últimas décadas do século XX, inúmeras transformações chegam aos principais agentes envolvidos no sistema educacional por meio da implementação de um currículo que envolve Leis, Decretos, Parâmetros, Sistemas de Avaliação, dentre outros acontecimentos e condições, e que modificaram o sistema escolar, mas não alteraram, de maneira pertinente, o ponto mais crucial que é a qualidade do ensino público. O próprio PCN reconhece essa conjuntura negativa ao expor “o quadro funcional brasileiro é ainda bastante insatisfatório. Alguns indicadores quantitativos e qualitativos mostram o longo caminho a percorrer em busca da equidade” (BRASIL, 1998b, p.23).

Cury (2010), em sua abordagem, afiança a educação como direito social e não como mercadoria, e contextualiza o aparato jurídico que foi instituído desde o início de nosso século como tentativa de melhorar o ensino em todos os níveis. Nesse âmbito é possível listar as principais alterações, no período de 2003 a 2009, segundo o autor:

- Emenda Constitucional n. 53/06 – FUNDEB - é regulamentado pela Lei n. 11.738/08 - ampliação da faixa etária da educação obrigatória, alterando a mesma de 6 a 14 anos para de 4 a 17;
- Lei n. 10.639/03 – artigos 26-A, 79-A e 79-B – História e cultura afro-brasileira;
- Lei n. 10.709/03 – artigos 10 e 11 – Transporte escolar;
- Lei n. 10.793/03 – artigo 26 – Educação física;
- Lei n. 11.114/05 – artigos 6º, 30, 32, 87 – entrada no ensino fundamental aos 6 anos de idade;
- Lei n. 11.183 – artigo 20 – Escolas comunitárias e cooperadas;

- Lei n. 11.274/06 – artigos 29, 30, 32 e 87 – escolaridade obrigatória desde os 6 anos até os 14 anos;
- Lei n. 11.301/06 – artigo 67 – Define funções do magistério;
- Lei n. 11.330/06 – artigo 87 – amplia deveres dos estados;
- Lei n. 11.331/06 – artigo 44 – Processo seletivo e ensino superior, transferências;
- Lei n. 11.525/07 – artigo 32 – ECA no ensino fundamental;
- Lei n. 11.632/07 – artigo 44, I – Cursos sequenciais;
- Lei n. 11.645 – artigos 26-A, 79-A e 79-B – História e cultura afro-brasileira e indígena;
- Lei n. 11.684/08 – artigo 36 – Filosofia e Sociologia no ensino médio;
- Lei n. 11.700/08 - artigo 4º – Vaga de educação infantil e ensino fundamental em escola pública desde os 4 anos;
- Lei n. 11.741/08 – artigos 37, 39, 41 e 42 – Educação profissional;
- Lei n. 11.769/08 – artigo 26 – Ensino de música;
- Lei n. 11.788/08 – artigo 82 – Estágio;
- Lei n. 11.988/09 – Ensino fundamental e Semana da Educação para a Vida;
- Lei n. 12.013/09 – artigo 12 – Pais, tutores e responsáveis pela frequência;
- Lei n. 12.014/09 – artigo 61 – Quem são os profissionais da Educação;
- Lei n. 12.020/09 – artigo 20 – Escolas comunitárias e cooperativas educacionais;
- Lei n. 12.056/09 – artigo 62 – a União na formação docente;
- Lei n. 12.061/09 – artigos 4º e 10 – Universalização do ensino médio gratuito sob demanda dos indivíduos;
- Lei n. 10.880/04 – PNATE/EJA;
- Lei n. 11.161/05 – Ensino do espanhol no ensino médio;
- Lei n. 10.836/04 – Bolsa-família;
- Lei n. 12.031/09 – Execução semanal do Hino Nacional;
- Decreto n. 5.154/04 – artigos 36, 39-41 – Educação profissional;
- Decreto n. 5.622/05 – artigo 80 da LDB – EaD;
- Decreto n. 6.253/07 – FUNDEB/Lei n. 11.494/07;
- Decreto n. 6.571/08 – artigo 60 § único da LDB – Necessidades especiais;
- Decreto n. 6.861/09 – Educação indígena e territórios etnoeducacionais;
- Portaria Normativa n. 09/09 – Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do MEC;
- Resolução CNE/CEB n. 02/09 – Diretrizes dos Planos de Carreira do Pessoal Docente (CURY, 2010, p. 1094).

Para que o ensino tenha qualidade é consenso afirmar a necessidade de sérias e profundas transformações. Essa situação de mudanças necessárias, que dependem em parte do aparato jurídico vigente, também tem como condição a busca de melhora em um nível de relação mais próximo, ou seja, no âmbito de cada escola, considerando a realidade do alunado e do local onde vivem.

Um dos maiores desafios do agente envolvido com a educação escolar, seja ele diretor, coordenador, professor, funcionário, pais ou qualquer outro indivíduo ligado diretamente no processo de ensino-aprendizagem, é conseguir *provocar* e orientar os alunos para poderem entender, refletir, enfrentar e atuar perante as exigências do mundo contemporâneo, a fim de se descobrirem e se sentirem parte integrante desse mundo. Callai (1997), por essa mesma ótica, afirma que os professores devem fazer uso da realidade cotidiana voltada ao ensino constantemente, instigando os alunos a abordarem e questionarem sobre as atuais e constantes mudanças mundiais.

A Geografia conta com uma amplitude de abordagens que a diferencia da maior parte das disciplinas curriculares, portanto, esse é um fator que deve ser considerado como sendo positivo, “[...] a Geografia não é mapa e/ou lugares, a Geografia deve falar das pessoas que ali estão. Falar de nossa condição de gênero, etnia, idade, classe social, opções políticas, sexuais, etc.” (KAERCHER, 2003, p. 107); portanto, a Geografia como a ciência da sociedade e da natureza, e também como disciplina escolar, deve colaborar para o entendimento do mundo diante do contexto mundial em que estamos inseridos (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007).

Os meios de comunicação fornecem informações diariamente sobre acontecimentos mundiais que são de interesse dos alunos, eles próprios abordam em sala de aula eventos considerados importantes de serem esclarecidos, principalmente se estiverem relacionados com catástrofes de ordem natural; portanto, são episódios que podem e devem ser utilizados pela Geografia para fazer a conexão com o mundo. O professor contribui, assim, com seus conhecimentos, associando o local e o global, pois mesmo que inúmeras catástrofes não ocorram no Brasil, deve haver uma explicação relativa ao motivo de acontecerem em outros lugares e não em nosso país. Gonzáles (2010) menciona, mais detalhadamente, esse vínculo entre notícias e a necessidade de explicação.

“En los médios de comunicación es fácil encontrar noticias y opiniones sobre asuntos que afectan a las relaciones entre el ser humano y el médio en que viven. Por una parte las amenazas del cambio climático, la reducción de la capa de ozono, el aumento de la contaminación atmosférica en las áreas urbanas. Por otra, el aumento de las desigualdades sociales dentro de las ciudades y países, así como la pugna entre éstos por ocupar una mejor posición en el mercado mundial. Pero los hechos relatados y comentados adolecen de explicaciones convincentes (GONZÁLES, 2010, p.29).

Couto (2010, p. 97) expõe que essa coesão entre global e local implica em “abordar o espaço, a paisagem, o território, o lugar, a região, a rede, a escala a partir dos significados que estes conceitos possuem na vida das pessoas nos dias atuais.” Oliveira (2003), avançando no tratamento da questão, também ressalta a importância e adiciona o termo globalização e os pontos em que se deve concentrar a atenção para o ensino de Geografia no presente século.

Aprender Geografia no século XXI é descobrir o mundo em que vivemos. É conhecer profundamente a globalização/mundialização/planetarização, a questão ambiental, o regional, a problemática urbana, os dilemas do modo da vida rural, as diferenças culturais, os aspectos populacionais, as escalas, as redes e as relações de poder (OLIVEIRA, 2003, p.279).

Articular o conhecimento da ciência geográfica com a disciplina para alunos do ensino fundamental requer a construção “da ideia de espaço na sua dimensão cultural, econômica,

ambiental e social” (CASTELLAR, 2005, p. 211); esse é um dos grandes desafios da Geografia como disciplina escolar, segundo Callai (2011):

[...] o sujeito pode construir as bases de sua inserção no mundo em que vive e compreender a dinâmica do mesmo através do entendimento da sua espacialidade. Esta como decorrência dos processos de mundialização da economia e de globalização de todo o conjunto da sociedade requer novas ferramentas para que seja entendida. Educação geográfica significa, então, transpor a linha de simplesmente obter informações para realização de aprendizagens significativas envolvendo/utilizando os instrumentos para fazer a análise geográfica. Considera-se, portanto que entender a sociedade a partir da espacialização dos seus fenômenos pode ser uma contribuição para a construção da cidadania (CALLAI, 2011, p.01).

Guimarães (2007) afirma que desde o início do desenvolvimento da Geografia como disciplina escolar as suas práticas tiveram forte tendência positivista, o que contribuiu para que a mesma fosse tida como estanque, predominando o enciclopedismo, o ensino mnemônico, o grande volume de dados fragmentados, com conteúdos desagregados da realidade do alunado, ignorando, assim, o caráter de formação política que essa disciplina possibilita elaborar; não havendo, portanto, o entendimento dos conteúdos por parte dos estudantes, o que, conseqüentemente, gera também desinteresse. Essas condições contrastam com a proposta que, hoje, uma parte significativa de educadores busca, que é tornar o ensino de Geografia mais significativo para a vida dos alunos, contribuindo para a formação de cidadãos que entendem o lugar onde vivem e o mundo que habitam, conseguindo entender os fenômenos e as relações entre as escalas local e global. Concordando com esses aspectos, nos apoiamos nas considerações de Cavalcanti (2010).

Na história da Geografia são recorrentes as manifestações sobre os problemas dessa matéria: a Geografia como era ensinada não atraía os alunos; não havia uma consciência da importância dos conteúdos ensinados por essa matéria; o saber por ela veiculado era inútil e sem significado para os alunos. Sendo assim, esse saber servia a projetos políticos de formar um sentimento de patriotismo acrítico, estático e naturalizante (CAVALCANTI, 2010, p. 374).

Castellar (2005) acusa que, ainda hoje, o aluno vai à escola e, muitas vezes, acaba não sendo *ensinado* a ler o mundo, realçando a crítica recorrente de que a Geografia se trata de uma disciplina meramente decorativa; essa mudança de conduta deve partir primeiro dos professores, como afirmam Fonseca e Braga (2009):

A persistência de um ensino básico, abstrato e compartimentado, desencoraja a análise dos problemas locais. Os educadores devem estar abertos à relação aprender/ensinar e ensinar/aprender, e também se dignarem a descer do seu pedestal e ir ao encontro do cotidiano dos educandos. Eles são desafiados a analisar a rede de vivências sociais que envolvem a vida dos educandos, não somente em sala de aula, mas, sobretudo, fora dela. Dessa maneira, é possível dar passos fundamentais em

direção a uma nova razão de ser da escola, ressignificando-a (FONSECA; BRAGA, 2009, p.110).

Para ressaltar a importância do preceito de que o ensino deve ser conexo com os conhecimentos prévios dos alunos, suas vivências e experiências e também em relação ao lugar onde vivem, Freire (1996) faz um contundente relato a respeito.

Certa vez, numa escola da rede municipal de São Paulo que realizava uma reunião de quatro dias com professores de dez escolas da área para planejar em comum as atividades pedagógicas, visitei uma sala em que se expunham fotografias das redondezas da escola. Fotografia de ruas enlameada, de ruas bem posta também. Fotografias de recantos feios que sugeriam tristeza e dificuldades. Fotografias de corpos andando com dificuldade, lentamente, alquebrados, de caras desfeitas, de olhar vago. Um pouco atrás de mim, dois professores faziam comentários em torno do que lhes tocava mais de perto. De repente, um deles afirmou: ‘Há dez anos ensino nesta escola. Jamais conheci nada de sua redondeza além das ruas que lhe dão acesso. Agora, ao ver essa exposição de fotografias que nos revelam um pouco de seu contexto, me convenço de quão precária deve ter sido a minha tarefa formadora durante todos estes anos. Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contexto geográfico, social, dos educandos?’ (FREIRE, 1996, p. 51).

É bastante claro que, para um docente se valer dos conhecimentos dos alunos, deve conhecer a cidade e o bairro onde leciona; Lesting e Sorrentino (2008, p.605) afirmam que “[...] na atualidade, há um distanciamento da “realidade vivida”, fato este atribuído à velocidade do modo de vida contemporâneo; e, em consequência disso, a compreensão e a “apropriação” do cotidiano [...]”, se trata, portanto, de um aspecto negativo, já que esse distanciamento, principalmente quando ocorre no ambiente escolar, significa perdas em termos de conhecimentos a serem considerados como aliados para o ensino aprendizagem.

Moreira e Candau (2007, p. 21) declaram que os conhecimentos sobre o local “[...]são indispensáveis conhecimentos escolares que facilitem ao(à) aluno(a) uma compreensão acurada da realidade em que está inserido, que possibilitem uma ação consciente e segura no mundo imediato e que, além disso, promovam a ampliação de seu universo cultural.” Essa relação entre o ensino e a realidade vivida é de fundamental importância, pois é exatamente essa instância que permite aliar o currículo a um ensino-aprendizagem mais contextualizado, sem desconsiderar a ampla legislação vigente, como ressalta Callai (2011, p.08):

De qualquer forma, é importante deixar claro que os conteúdos curriculares são sempre pautados, selecionados, escolhidos, por alguém, na maioria das vezes, externo ao estudante. Podem ser de instâncias públicas de jurisdição sobre a educação, podem ser as escolas, os livros didáticos, ou os professores no conjunto da escola. Tendo isso presente, requer que se perceba que deve existir algo, em alguma instância estabelecendo o que é fundamental no ensino e na aprendizagem da geografia.

Dentro dessa perspectiva apontada, cabe, também, a mudança da escola, entendida aqui como todo o corpo de educadores envolvidos no processo pedagógico. Guimarães (2007), chamando a atenção para esse enfoque, enfatiza que:

Esse processo de compreensão do mundo por meio da experiência direta é da maior importância para o educando. A escola, nesse processo, tem sido cobrada e criticada porque, nem sempre, propicia esse contato com o mundo cotidiano, por criar um mundo de referência particular para o aluno e não permitir o contato e a relação do que se ensina dentro da escola com os conteúdos do mundo vivido do aluno (GUIMARÃES, 2007, p.55).

Cada aluno traz consigo uma história, vivência e cultura, e é a partir dos usos alusivos a essa bagagem que se deve avançar nos conhecimentos, adequando a maneira como essa questão será conduzida, ou seja, criando e recriando formas pedagógicas com o intuito de dar sentido ao trabalho docente (CALLAI, 2001). Castellar (2005, p.220) fortalece a ideia e explicita que “pensar pedagogicamente os saberes geográficos numa perspectiva metodológica e significativa para os alunos implica desenvolver ações que reestruturem os conteúdos, inovem os procedimentos e estabeleçam com clareza os objetivos”.

A disciplina de Geografia é extremamente propensa a se basear no conhecimento prévio do aluno, pois é beneficiada por estar vinculada aos problemas sociais de toda ordem e de natureza física que são evidentes no cotidiano; sobre essa condição, Castellar (1999, p. 56) acredita que o professor deve “atuar propondo problemas para que o aluno, a partir do seu conhecimento prévio, possa, no grupo, criar situações-problema e desafios, transformando o conhecimento de senso comum em conhecimento científico”. Essa ideia nos remete a compreender que se trata de uma prática que deve ser constante, visando alicerçar o ensino-aprendizagem de maneira contínua e gradativa a fim de atingir patamares mais elevados de conhecimentos.

Kaercher (2003, p. 105) destaca que a Geografia como disciplina propicia, ainda, uma leitura constantemente ativa “porque permite uma série de ligações e relações com assuntos que envolvem o cotidiano”; ele defende, igualmente, que “mais importante que as disciplinas e o conteúdo a vencer é a necessidade do espaço escolar ser um local de produção de conhecimento e debate. Local de produção de seres curiosos. Local de aguçar a imaginação e a criatividade”.<sup>8</sup>

Almeida (1991, p. 85) pondera que “o saber do aluno, apesar de concreto, pode ser o ponto de partida do estudo geográfico. Mas de nenhuma maneira deverá permanecer como ponto de chegada [...]”. É pertinente enfatizar que há que se ir além, se trabalhar como aponta

---

<sup>8</sup> Id. Ibid, p. 105

Callai (2010, p. 412) na “perspectiva do local e global, [...] e se apresenta como marca necessária para considerar os fenômenos, que se sucedem, nos vários lugares.” Portanto, não se trata de estudar fenômenos isolados, fragmentados diante da globalização, pois, da maneira como esta ocorre, não permite essa condição, mas, sim, de haver um ponto de partida para que os docentes dimensionem o quanto o aluno conhece o próprio lugar que vive, para avançar no conhecimento sobre outras escalas espaciais.

Rivera (2010, p.297) dispõe que é necessário haver um enfoque diferente para o ensino de nosso século, que ressalte a questão de formação de cidadão atrelado a uma educação para a participação cívica, podendo fazer uma leitura da realidade socioambiental, distinguir os problemas e ser participativo ao ponto de buscar soluções, unindo os fragmentos dos conhecimentos a fim de obter uma melhor qualidade de vida, ou seja, “[...] corresponde a sustentar fundamentos teóricos y metodológicos para asumir a la comunidad local como objeto de conocimiento, en una actividad participativa, reflexiva y crítica que faciliten aprender a vivir con los demás, con un sentido analítico y crítico de la realidad”.

A Geografia, assim como as demais disciplinas do currículo, tem como princípio a formação cidadã. Essa construção da cidadania, ao mesmo tempo em que é fundamental, é difícil de ocorrer, efetivamente, diante da configuração atual do sistema escolar; e, mais ainda, em se tratando da rede pública, em que os problemas, mesmo detectados, são mais difíceis de serem solucionados, em parte pela burocracia do sistema.

Como afirma Demo (2006, p.82), a formação cidadã é um processo pela qual o ambiente escolar deve superar a mera transmissão e imitação dos conteúdos em que se prioriza os atos de ouvir, copiar e reproduzir. O autor acredita que a educação deve ser sempre conexa com a pesquisa e destaca “[...] entra aqui o despertar da curiosidade, da inquietude, do desejo de descoberta e criação, sobretudo atitude política e emancipatória de construção do sujeito social competente e organizado”.

Essa preocupação de aliar o ensino à formação cidadã é, também, um tema tratado pela Secretaria Estadual de Educação por meio do *Currículo do Estado de São Paulo*, quando dispõe sobre a metodologia de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos.

Essa proposta de ensino de Geografia está comprometida, inicialmente, com a superação da tradicional oposição entre sociedade e natureza, responsável por considerar o espaço geográfico uma espécie de cenário impermeável às ações humanas. Ao contrário, é a partir do reconhecimento de que o espaço geográfico não é meramente um substrato sobre o qual as dinâmicas sociais se desenrolam, mas a dimensão viva dessas dinâmicas, que as ações de ensino-aprendizagem podem ultrapassar a suposta neutralidade do conhecimento geográfico. Enfatiza-se, portanto, o papel fundamental do professor como o mediador de um ensino-

*aprendizagem destinado a formar cidadãos capacitados a decifrar a sociedade por meio de sua dimensão espacial* (SÃO PAULO, 2010, p. 79, grifo nosso).

### 3.3.1 Geografia acadêmica e Geografia escolar

Existem inúmeras diferenças entre a Geografia praticada nas universidades e a das escolas de ensino fundamental e médio, pois enquanto a academia tem a preocupação de formar profissionais para atuarem no mercado de trabalho, seja como geógrafo e/ou licenciado, a geografia escolar deve ter como meta contribuir para a formação de cidadãos (PONTUSCHKA, 1999); portanto, cabe pensar como estabelecer um vínculo que contribua de maneira profícua para que a Universidade auxilie e contribua com o ensino fundamental e médio, e como os graduandos, que são preparados por meio de conteúdos científicos, consigam transformar tais conteúdos, dando-lhes caráter didático e pedagógico.

Cavalcanti (2010) colabora para a compreensão desse contexto ao expor que a Geografia escolar voltada para o nível fundamental não significa uma adaptação simplificada da ciência geográfica para o ensino. A autora ainda alega que a “Geografia escolar se nutre das contribuições da Geografia científica, ela não pode ficar alheia às reflexões, às novas formulações teórico-metodológicas realizadas no âmbito da academia [...]”<sup>9</sup>. Braga (2010) também nos auxilia a refletir ainda mais sobre essa questão ao aludir que:

A transposição didática, embora não conceba os saberes escolares como simples vulgarização da ciência, porque admite um processo de transformação para adequá-los a realidade escolar, ainda se mantém muito dependente dos saberes científicos, pois são apenas eles os que sofrerão o processo de transposição didática (BRAGA, 2010, p.403).

É definitivo afirmar que há fundamental necessidade de dedicação dos professores em transformar e ajustar os conhecimentos recebidos na academia ao ensino fundamental e médio. Martins (2011, p.02) enriquece essa temática ao citar que o educador “[...] precisa adequar os conhecimentos recebidos na universidade para serem trabalhados em sala de aula, considerando a faixa etária, as expectativas e o contexto onde estão inseridos os sujeitos”.

Pontuschka (2010) também concorda sobre a ação desejada da condução do trabalho do professor, na qual a autora entende que o mesmo deve atuar, na verdade, como um mediador consciente da aplicação de seus conhecimentos científicos para o seu alunado do ensino fundamental. Conforme sua explanação:

---

<sup>9</sup> Id., Ibid, p. 374

Se o professor, em sua formação, apenas reproduz o que outros escrevem ou fazem, tendo uma participação passiva tão somente executando as propostas pensadas por agentes externos, não é um professor pesquisador e nem terá o reconhecimento de seus pares e alunos na comunidade da qual participa. Se o professor não sabe pesquisar, ele não é capaz de orientar os alunos na direção da descoberta, da investigação (PONTUSCHKA, 2010, p. 463).

A atuação do professor é fundamental na organização do processo de ensino-aprendizagem, pois “[...] os saberes e as práticas produzidos nos âmbitos de referência do currículo não podem ser ensinados tal como funcionam em seu contexto de origem.” (MOREIRA, CANDAU, 2007, p.24). Kaercher (2003, p. 107) tratando a respeito da execução do trabalho do professor complementa com a seguinte ideia: “a ação docente é um *lócus* de muita incerteza e falibilidade. Não basta a técnica, mas ela é fundamental. Não basta o conhecimento, mas ele é fundamental. Não basta a criatividade, mas ela é fundamental”.

Adentrando ainda mais na questão do entendimento de como se dá o processo e como é desejada a atuação docente, Callai (2010) pondera que não se trata de uma mera transposição, ou aplicação de metodologia, mas, sim, de uma seleção dos conteúdos baseados no que se tem de conhecimento sobre os estudantes. Portanto, segundo essa perspectiva, também cabe ao educador conduzir e sistematizar o ensino-aprendizagem, considerando a seu favor o conhecimento sobre o cotidiano do discente, como também afirma Lima (2007):

A ciência está no cotidiano do aluno de qualquer idade, criança ou adulto, de qualquer classe social, pois está na cultura, na tecnologia, nos modos de pensar da sociedade de nossos dias. Toda criança detém, então, um conhecimento que está contido na teoria científica. Este conhecimento é, todavia, fragmentado e o aluno deverá ser levado, pela ação do professor, a superar essa visão fragmentada para chegar à compreensão do conhecimento formal. Ou seja, o que o aluno já sabe, deve ser, necessariamente, articulado com o conceito científico que se lhe pretende ensinar. (LIMA, 2007, p. 47)

É tomando partido dessa condição de vincular o ensino ao cotidiano que a prática pedagógica pode ser mais consistente em relação ao ensino-aprendizagem. Não é uma condição imediata, mas um exercício que demanda ajustes conforme se vai adquirindo experiência e maturidade na elaboração, desenvolvimento e execução. Marandola Júnior e Lima (2003, p. 179) também compreendem que se deve “trazer uma realidade distinta ao mundo vivido e experienciado dos alunos, não deve ser uma atividade imediatista e descomprometida. Necessita-se ter clareza do significado e dos desdobramentos desta atividade.” Callai (2011) completa a ideia, acrescentando a condição de trabalho conjunto entre os pares e na própria vivência e formação como cidadão e como professor:

[...] a geografia escolar, é resultado da seleção de que conteúdos trabalhar a partir daquilo que é o específico da ciência geográfica. Mas, que se constitui a partir de um conjunto de fatores que passam pelo estabelecimento de um conhecimento

sustentado no trabalho a partir de elementos significativos. Estes permitem estabelecer e consolidar as raízes daquilo que se convencionou como geografia escolar. Estes elementos são dados pelo coletivo dos professores no seu trabalho profissional e nas relações estabelecidas a partir dele. Mas, também nas crenças adquiridas ao longo da formação docente, nos saberes adquiridos nas vivências do professor como cidadão além de profissional, na formação inicial, nos processos de formação continuada, no cotidiano da escola, nos processos de gestão e de ensino. Enfim, nos embates de poder dentro e fora da escola, considerando o seu contexto (CALLAI, 2011. p.02).

Mesmo tendo que se adequar a uma legislação ampla, que pode impedir uma flexibilidade no trabalho, é possível afirmar que é da maior importância que o educador coloque em prática as metodologias que considerar mais apropriadas. Dentre essas metodologias acreditamos que o *trabalho de campo* seja uma das que mais pode colaborar na consideração do conhecimento prévio do aluno. Acreditamos que esta é uma das práticas que mais tem contribuições a dar para a graduação em nível superior, assim também deve ser em relação ao Ensino Fundamental.

#### 4 TRABALHO DE CAMPO NA CIÊNCIA GEOGRÁFICA

Os trabalhos de campo se constituem em um método de ensino e pesquisa intensamente utilizado pela Geografia no decorrer da história, que muito contribuiu para a consolidação dessa ciência. Essa prática é realizada, até hoje, articulando inúmeras perspectivas e diferentes objetivos. Ruellan (1944, p. 45) se utiliza de uma célebre frase, na qual pondera sobre a importância do trabalho de campo, “desde a origem da Geografia moderna, todos os grandes mestres não seguiram outro método, o único em verdade que pode libertar a produção geográfica do trabalho livresco e do vão palavreiro sem base científica e sem nenhuma relação com a vida do Globo”.

Essa prática metodológica não é exclusiva da Geografia, pois inúmeras são as ciências que a empregam, tendo em comum o fato de utilizá-las para o desenvolvimento do conhecimento e da pesquisa (MARANDOLA JÚNIOR, LIMA, 2003; COLTRINARI, 1998). Assim, as ciências sociais, de modo geral, se apropriam do trabalho de campo como método de trabalho próprio (JUNKER, 1971).

Lesting e Sorrentino (2008, p. 613) mencionam sobre a dificuldade histórica que há em definir e situar cronologicamente a realização de excursões e/ou expedições com caráter mais didático. Os autores citam que é possível que “[...] tenham se forjado como espaço de aprendizagem paralelo às viagens dos naturalistas/exploradores atentos que, percebendo a riqueza e diversidade dos sistemas naturais como fonte de conhecimento, tinham, nos auxiliares dos trabalhos de campo, os seus aprendizes”. Carvalho (1941, p. 101, grifo do autor) também faz uma menção a esse respeito, ao citar que “não escapou aos maiores geógrafos, navegantes e exploradores, a necessidade de ensinar *a arte de ver* e compreender os fenômenos geográficos”.

Rio (2011, p. 15) adverte que as grandes expedições e os resultados obtidos deram à prática a importância que a mesma tem atualmente: “o trabalho de campo como releitura da tradição das explorações e grandes viagens do século XIX, bem como a apresentação de dados primários contribuem ainda hoje para o reconhecimento tácito de importância para a geografia”. Mesmo não havendo uma precisão da inserção do trabalho de campo utilizado de maneira mais didática, formalmente assim indicado, é possível afirmar que este sempre esteve ancorado à ciência Geográfica, em maior ou menor grau.

Conforme afirmado por Alentejano e Rocha-Leão (2006) a sistematização da Ciência Geográfica se deve, em grande parte, às pesquisas e relatórios de campo que foram desenvolvidos no decorrer da história, constituindo fonte de informações e construção basal.

Porém, em determinados momentos essa prática foi desconsiderada e até mesmo *deixada de lado*, como aponta Suertegaray (2002), ao realizar uma retrospectiva dos aspectos do trabalho de campo, tratado em diferentes fases da ciência Geográfica.

No método positivista, tão conhecido nosso, o campo (realidade concreta) é externo ao sujeito. O conhecimento/a verdade está no objeto, portanto no campo, no que vemos. No método neo-positivista o campo realidade empírica é externo ao sujeito. Agora, nesta perspectiva, o campo como realidade externa é uma construção do sujeito. No método dialético, o campo como realidade não é externo ao sujeito, o campo é uma extensão do sujeito como é uma outra escala a ferramenta para trabalhar uma extensão do seu corpo, ou seja, a pesquisa é fruto da interação dialética entre sujeito e objeto. No método fenomenológico, o campo é a expressão das diferentes leituras do mundo. É o lugar (da observação e da sistematização) do olhar do outro – daí o método fenomenológico dizer da necessidade de se colocar no lugar de (SUERTEGARAY, 2002, p. 65).

Independente das características, ora mais evidentes e influentes, o trabalho de campo teve distintos usos de acordo com os métodos utilizados pelos diferentes pensamentos históricos que marcaram o desenvolvimento dessa ciência. Essa diferenciação e falta de importância ocorreram, principalmente, em dois momentos, como evidenciado por Alentejano e Rocha-Leão (2006).

Todo este acúmulo foi jogado por terra a partir dos anos 1970, quando no rastro da hegemonia da Geografia Teorético-Quantitativa os trabalhos de campo passaram a ser execrados e praticamente riscados do mapa das práticas dos geógrafos, sob o argumento de que as tecnologias da informação e os modelos matemáticos seriam instrumentos mais adequados para a investigação da realidade.

Também no movimento inicial da Geografia crítica, a radicalização crítica ao empirismo dominante na Geografia tradicional levou a uma negação da validade do trabalho de campo como instrumento de construção do pensamento geográfico, em função da ênfase conferida à teoria. (ALENTEJANO; ROCHA-LEÃO, 2006, p. 55)

Lacoste (2006, p. 91) cita que um ponto fundamental do trabalho de campo é a articulação entre teoria e prática; para que este não seja “somente um empirismo, deve articular-se à formação teórica que é, ela também, indispensável”. Serpa (2006, p. 21) também aponta esse atrelamento como objetivo integrante da metodologia e assinala que “a importância do trabalho de campo na Geografia não significa pregar a volta ao empirismo descolado da perspectiva de teorização”, ou seja, o autor nos faz refletir que deve haver uma junção entre a metodologia adotada e conceitos geográficos, a fim de alcançar os objetivos traçados. Nessa mesma perspectiva, Alentejano e Rocha-Leão (2006, p. 53) assinalam que o “trabalho de campo é fundamental, mas, se realizado desarticulado do método e da teoria, torna-se banal.” Portanto, não há razão para elaboração, desenvolvimento e aplicação do trabalho de campo se o mesmo não unir teoria e prática.

Em relação ao uso de técnicas e aos processos de produção, que devem estar vinculados ao trabalho de campo, Venturi (2005) esclarece que devem ser diretamente conexos ao objeto de estudo/lócus e levar em consideração a relação custo-benefício, viabilidade e acessibilidade. Essas avaliações prévias de planejamento, intuindo a melhor obtenção possível em relação aos resultados, são fundamentais na elaboração e execução do trabalho de campo, que representa, segundo Coltrinari (1998, p. 104), o “momento fundamental do fazer do geógrafo, tanto no desenvolvimento da pesquisa quanto na transmissão do conhecimento e a formação de futuros responsáveis pelo saber geográfico”. A autora ainda complementa a ideia, atribuindo ao trabalho de campo um grande valor, por estar intimamente relacionado com o papel do geógrafo em sua prática profissional.

O trabalho de campo é parte essencial do trabalho do geógrafo; a realidade que ajuda a decifrar revela, cada dia com maior clareza, não só sua complexidade intrínseca, mas também aquela decorrente dos processos globais, sejam estes desencadeados pela economia ou pelos processos do sistema Terra. Isto, sem esquecer que a interface em que as interações entre natureza e homem acontecem se faz cada dia mais larga, mais profunda e mais alta, ao ponto de ter originado uma nova área na pesquisa das geociências, a dos geoindicadores, que buscam definir a origem e dimensões das mudanças rápidas atuais e do passado recente” (COLTRINARI, 1998, p. 106).

Por meio do trabalho de campo em Geografia é possível transpor algumas dicotomias que a ciência geográfica ainda carrega, ou seja, vincular em uma mesma pesquisa fatores naturais e humanos (SERPA, 2006). Essa condição é pertinente em relação ao ensino de Geografia para os níveis fundamental e médio, principalmente se estiver em conexão com a prática de trabalho de campo, na qual todas as oportunidades de desenvolvimento devem ser consideradas. Lache, Pizzinato e Ardilla (2010) detalham um pouco mais o trabalho de campo geográfico, a partir da concepção de se basear na totalidade do lócus, criando uma maior interação.

Desde este horizonte, se recupera para la geografía el ámbito originario de su emergencia: el mundo de la vida, su vivencia y su percepción, en estrecha relación con los aspectos teóricos y didácticos de las Ciencias Sociales y los enfoques interdisciplinarios. Así es posible involucrar todos los escenarios que en él se presentan tales como: interacciones sociales, ámbitos culturales, y aspectos socio-económicos. Com ello se evidencian en la experiencia los múltiples fenómenos que se presentan en el espacio geográfico a diferentes escalas y se posibilita la lectura de las dimensiones físicas, climáticas, geológicas, sociales, culturales e ideológicas del territorio, en íntima relación con las manifestaciones de la percepción, emoción, sentimiento, y vivencia elaboradas por quien lo conoce y reconoce (LACHE; PIZZINATO; ARDILLA, 2010, p. 222).

Alentejano e Rocha-Leão (2006) também enfatizam como o trabalho de campo pode ocasionar o rompimento da dicotomia ao incluir o maior número de elementos possíveis em sua execução.

Um outro aspecto a ser considerado é o papel do trabalho de campo como momento de integração entre fenômenos sociais e naturais que se entrecruzam na realidade do campo. Interessante apontar que tanto a produção do conhecimento geográfico, que apresenta limitações advindas da dicotomia sociedade natureza, em função da verticalização dos pesquisadores nas diferentes especialidades que compõem o escopo da Geografia, quanto no campo do ensino, a separação entre sociedade e natureza se constitui num entrave para o desenvolvimento da Geografia. Cabe destacar que tanto na realidade do campo quanto na teoria os aspectos sociais e naturais da realidade são indissociáveis (ALENTEJANO; ROCHA-LEÃO, 2006, p. 63).

Os autores ainda dissertam sobre a condição de articular essas dicotomias em um mesmo trabalho de campo a partir da elaboração de roteiros.

Nesse sentido, a elaboração de roteiros de campo com a preocupação de evidenciar os fenômenos sociais e naturais (e principalmente a interação entre eles) que modelam a superfície terrestre pode se tornar importante instrumento integrador, na formação de novas gerações de geógrafos mais atentos às relações físico-humanas, sem necessariamente, negligenciar o avanço-verticalização das especialidades (ALENTEJANO; ROCHA-LEÃO, 2006, p. 63).

Sternberg (1946), também apoiando a condição de se estabelecer um roteiro a fim de obter êxito na execução do trabalho de campo, pondera:

Sempre que possível, deve o professor realizar uma excursão prévia à região. Essa visita preliminar aumenta extraordinariamente o valor didático dos trabalhos de campo, pois fornece ao professor uma visão geral da área a estudar e lhe permite prever boa parte dos problemas que poderão surgir durante a excursão projetada. Esta antevisão será sobremodo útil ao traçar o programa de trabalho a ser executado com os alunos: não só faculta ao professor determinar com maior segurança os principais objetivos científicos colimados pelo empreendimento, como permite selecionar as localidades a visitar. Por sua vez, o melhor conhecimento das condições locais lhe facilitará a tarefa de preparar os alunos e de escolher o material a levar. Ainda em abono da excursão prévia, pode-se lembrar os contatos que o professor poderá estabelecer com a população local (STERBERG, 1946, p. 18).

É uma necessidade atribuída ao trabalho de campo, independente do nível de ensino, que o mesmo não seja realizado meramente como um exercício de observação da paisagem (ALENTEJANO; ROCHA-LEÃO, 2006). A observação da paisagem até pode estar contida como uma etapa, mas o trabalho de campo não é redutível a esse ponto, devido às possibilidades que lhe são inerentes e, de forma análoga, está a questão de que não se trata simplesmente de uma coleta de dados. Rio (2011, p. 14) aborda que o ideal seria avançar no uso da problematização, e acrescenta: “poucas são as tentativas de discernir a utilização do

campo como técnica de investigação empregada na construção do objeto e do conhecimento. Em ambos os casos, o trabalho de campo não é, em sua essência, problematizado”.

Há, ainda, outra perspectiva em relação à abrangência da pesquisa que se produz com o trabalho de campo, em que não seja factível abarcar os vários aspectos possíveis em uma única saída, necessitando efetuar um recorte do *locus* e dos temas a ser incluídos, sobre esse assunto Serpa (2006) faz a seguinte consideração:

São, portanto, as questões e os problemas de pesquisa, bem como as características específicas dos fenômenos, as quais se deseja explicitar e dar visibilidade, que vão justificar, em última instância, o acerto da escolha de um determinado recorte espacial em detrimento de outro. Aqui adentramos numa temática cara à Geografia, aquela das múltiplas possibilidades e maneiras de se recortar o espaço (SERPA, 2006, p. 12).

Marandola Júnior e Lima (2003, p. 176) mencionam como o trabalho de campo é benéfico como prática no ensino escolar, principalmente se possuir um caráter científico, e afirmam que “o trabalho de campo, porém, não possui virtudes apenas para o desenvolvimento da pesquisa científica. De fato, as características, possibilidades e dificuldades colocadas à investigação científica também são válidas para o trabalho de campo no ambiente escolar”. Portanto, os trabalhos de campo são, também, uma construção do aluno, que pode conferir-lhe mais ganhos em relação ao ensino quanto mais estiver envolvido, quanto mais assumir um papel atuante, incluindo um caráter de pesquisador (SANSOLO, 2000).

Devido à crença de que o trabalho de campo é importante para o ensino fundamental, assim como é para o curso de graduação de Geografia, tanto na modalidade bacharelado quanto licenciatura (mesmo que esse fato não tenha um claro reconhecimento de todas as diferentes vertentes da ciência geográfica), é que se fundamenta a concepção deste trabalho, compreendendo que não consiste num *passeio* ou uma simples saída da escola, antes, para que seja bem desenvolvido e executado é preciso conhecer tanto o *locus* como o alunado envolvido.

#### **4.1 Trabalho de Campo e sua importância para a disciplina de Geografia no Ensino Fundamental**

Os autores Alentejano e Rocha-Leão (2006, p.64) trazem o seguinte questionamento em relação ao trabalho de campo: “trata-se de um movimento positivo de retomada de uma tradicional ferramenta da Geografia? Ou é mera banalização, parte de um mundo onde a

imagem e a paisagem são valorizadas em si mesmas, como fetiches?”. Acreditamos que a resposta está vinculada ao primeiro questionamento, ou seja, que o trabalho de campo é uma prática repleta de aspectos positivos, independente se é executado para o ensino superior ou fundamental. Tal é a perspectiva segundo a qual nos posicionamos.

Ruellan (1944, p.35), já na década de 1940 nos instigava a enxergar as distintas considerações e possibilidades na execução de um trabalho de campo<sup>10</sup>. O autor afirma que: “uma excursão geográfica de alunos do ensino primário não poderia ter o mesmo programa e os mesmos métodos que a destinada a alunos dos últimos anos do ensino secundário e ainda menos que excursões para estudantes candidatos à licença”.

Ambas as geografias, a acadêmica e a escolar, possuem, além de distinções em inúmeros aspectos, diferentes trajetórias no decorrer da história, e estas devem ser consideradas no momento da elaboração de um trabalho de campo (GUIMARÃES, 2007). É primordial que, para qualquer proposta, haja o máximo de conhecimento sobre o público-alvo, incluindo o histórico escolar que envolve o grupo; com esse conhecimento é possível delinear, de maneira mais precisa, a elaboração e execução dessa prática.

Concordamos com Alentejano e Rocha-Leão (2006) na compreensão de que um dos maiores fundamentos do trabalho de campo é que o mesmo deve ser elaborado considerando a articulação com os conteúdos curriculares. Castellar (2010) acrescenta que deve haver um vínculo entre os conteúdos a ser aprendidos, sua aplicação em situações cotidianas e o *locus* escolhido. É desejável que o local selecionado seja visitado previamente pelo docente, procurando, com essa medida, descartar possíveis banalizações, cumprindo de forma rigorosa com as prescrições que os autores explicitam.

Marandola Júnior e Lima (2003, p. 176) apontam a prática como uma possibilidade de “desenvolvimento do conhecimento, a construção dos conceitos e o aprendizado dinâmico”, comportando inúmeras possibilidades de exploração do objetivo de estudo, não sendo meramente uma saída da escola para observação e contemplação passiva do *locus* e anotação de dados. Outro aspecto a ser considerado, relativo aos alunos do ensino fundamental e médio, é desenvolver um planejamento, considerando a adequação para a idade dos estudantes envolvidos e, conseqüentemente, dimensionando o grau de dificuldade do encadeamento de ações que a atividade exige. A respeito desse aspecto, Sansolo (2000) faz a seguinte citação:

---

<sup>10</sup>Na época em questão o trabalho de campo voltado ao ensino de geografia recebia a denominação de “excursão geográfica”.

[...] possui sua devida importância nos vários estágios do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Nas séries iniciais pode assumir um papel importante no desenvolvimento de habilidades de observação e descrição, raciocínio indutivo e dedutivo e relações interpessoais e até mesmo na organização e registro de conhecimentos. Tais habilidades serão de grande valia, principalmente do ensino fundamental [...] e no ensino médio, onde a pesquisa geográfica deverá ser produzida (SANSOLO, 2000, p. 138).

A realização de um trabalho de campo, no âmbito da disciplina Geografia, requer superar alguns desafios para que o mesmo não seja caracterizado, como já referido, como um *passeio*, e para que a saída da sala de aula extrapole a mera contemplação (CAVALCANTI, 2010). Devido às dificuldades que uma saída de campo muitas vezes impõe, principalmente para escolas da rede pública, é essencial que a prática se agregue aos conteúdos curriculares, contribuindo para que o aluno realize uma atividade em que a problematização seja inserida, a fim de que o mesmo possa, além de observar e refletir sobre o objeto de estudo, debater sobre ele. Portanto, a ideia de passeio deve ser abandonada. Sobre esse ponto, Alenjetano e Rocha-Leão (2006, p. 65) avaliam que é necessário “contornar os riscos da banalização do trabalho de campo pressupõe, sobretudo, avançar em duas direções: a articulação teoria prática; o olhar crítico sobre a realidade associado à ação transformadora”.

Abordando um pouco mais a questão da problematização aliada ao trabalho de campo, é possível afirmar que o intento é tornar a atividade mais completa, permitindo ao aluno avançar sobre os conhecimentos adquiridos em campo, para uma dimensão em que ele passe a questionar e crie condições de adquirir uma postura de cidadão (SANSOLO, 2000). Essa problematização pode ser introduzida em uma ou mais etapas do trabalho de campo (pré-campo; campo ou pós-campo).

Para que o educador consiga realizar essa prática de maneira satisfatória é necessário que ele tenha preparo. Essa preparação, muitas vezes, acaba não ocorrendo no curso de graduação, pois em parte deles o trabalho de campo como metodologia não ocorre, sendo que o desenvolvimento dessa prática seria pertinente para a formação profissional, tanto para atuar como licenciado ou como geógrafo. Chamando atenção para esse fato, Pereira, Souza Júnior e Machado (2006) mencionam que:

No caso docente, este se depara com o desafio de ter que aprender a obter novos dados em grande variedade de ambientes, para ter condições de propor soluções para os problemas de ordem sócio-econômica e ambiental que se deseja resolver na atualidade. Para que isso seja possível não basta apenas a formação teórica realizada em sala de aula, sendo necessária a prática da atividade de campo como elemento complementar a superação deste desafio (PEREIRA; SOUZA JÚNIOR; MACHADO, 2006, p.32).

Carvalho (1941), analisando o ensino de geografia até a metade do século XX, já alertara que as ciências em geral estavam bastante fragmentadas e, na ocasião, apontou a saída de campo como uma forma de criar vínculo entre a escola e a vida cotidiana, destacando o fato de ser uma alternativa para que o aluno goste da disciplina.

[...] acho que a excursão geográfica vem aproximar a Escola da vida real, restabelecer as conexões necessária e, apesar da complexidade dos fenômenos, torná-lo mais vivos, mais significativos, mais cheios de ensinamentos ao mesmo tempo que mais acessíveis aos jovens, inculcando-lhes amor à nossa disciplina. (CARVALHO, 1941, p.100).

Ainda, tratando da fragmentação da disciplina, que acaba por refletir na prática do trabalho de campo, Marandola Júnior e Lima (2003) também fazem algumas considerações.

O grande problema que gera a ineficiência dos trabalhos de campo em promover uma visão integral do espaço é justamente a metodologia e a forma como são conduzidos estes trabalhos. Nas próprias academias é comum a realização de trabalhos disciplinares, ora para estudar a Geomorfologia, ora para se estudar a Geologia: outro trabalho é realizado para se observar a urbanização e organização da cidade, em outro trabalho a população e a estrutura agrária. Desta maneira, permanece a visão fracionada do espaço, promovendo a manutenção das dicotomias, por mais que se discusse e se peça aos alunos que façam as inter-relações (MARANDOLA JÚNIOR e LIMA, 2003, p 177).

A saída de campo, para Lache, Pizzinato e Ardila (2010, p.222) representa uma “educação sem muros”, em que a parte conceitual pode ser fundamentada pela compreensão que os alunos têm deles mesmos como indivíduos e suas relações com o meio, projetando a possibilidade de construir uma conexão mais ampla entre a realidade e a imagem que os alunos fazem dessa realidade, “la imagen del lugar”<sup>11</sup>. Essa integração entre os saberes dos alunos e o entendimento concreto do meio fundamentado pelos conteúdos escolares é, em grande parte, um dever da escola e do professor como argumenta Freire (1996):

[...] aos professores ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com os ensinamentos dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. (FREIRE, 1996, p. 15)

A importância do trabalho de campo, direcionado para qualquer nível do ensino, é tida como fundamental na concepção de alguns autores, Carvalho (1941, p. 98) afirma que: “se cada unidade de trabalho, em Geografia, pudesse ser precedida de uma excursão, adequada à

---

<sup>11</sup> Id. Ibid, p. 223

matéria em vista, e ser concluída com outra excursão de fixação e revisão, tenho certeza de que o curso de Geografia seria um sucesso”.

O Trabalho de Campo voltado aos alunos do ensino fundamental deve representar, sempre, mais do que uma mera atividade realizada fora da sala de aula, é uma oportunidade de fazer com que esse estudante inicie um trabalho como pesquisador, cabendo ao professor conduzir essa metodologia. Concordando, sob esse aspecto, com Freire (1996, p.47) que diz: “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

#### **4.2 Considerações sobre Trabalho de Campo e a diversidade de denominações**

Inúmeras são as denominações para as atividades realizadas fora do âmbito escolar e, diante dessa diversidade, foi necessário buscar junto à literatura a compreensão para as definições mais recorrentes, passando, então, a ser um dos focos deste trabalho. O objetivo é contribuir para a reflexão dos diferentes usos a partir do refinamento dos termos e, assim, também poder delinear os intuitos atribuídos para as distintas formas de desenvolvimento das saídas a campo.

Para se chegar a um consenso quanto aos termos adotados neste trabalho, a seleção partiu de dois critérios:

- da formação na área de Geografia, portanto, conhecimento prévio da temática do trabalho de campo;
- das designações mais recorrentes que foram mencionados nas referências consultadas e que são, também, as mais utilizadas atualmente pelas escolas e educadores.

O termo *excursão geográfica*, apesar de aparecer na literatura consultada, não tem uma abordagem neste trabalho por estar em desuso e ter sido substituído, em grande parte, por *trabalho de campo*<sup>12</sup>. Denominações mais generalistas como simplesmente *saída*, *passeio*, *atividade extraclasse* não foram consideradas para o aprofundamento desta pesquisa, pois são mencionadas de forma pontual na literatura consultada.

Também, o trabalho de campo é denominado pela literatura estudada como *pesquisa de campo*, sendo este termo aplicado mais intensamente para atividades do ensino superior e, devido a essa particularidade, acreditamos que não necessita ser tratado em tópico especial, uma vez que é utilizado de maneira equivalente. No excerto abaixo é possível contemplar um

---

<sup>12</sup> Constatação a partir da literatura consultada

exemplo de como os termos pesquisa/trabalho de campo são tratados como sinônimos. Adentrando no que explicita a autora:

*A pesquisa de campo é um tema muito importante na Geografia, porém, com pequena discussão. [...] É importante, em particular, para aqueles que se iniciam na pesquisa, pensar suas formas de realização. Cabe dizer, de início, que embora a discussão sobre trabalho de campo seja pequena, significativos textos de geógrafos experientes estão disponíveis para leitura (SUERTEGARY, 2002, p.64, grifo nosso).*

Alguns termos ligados à área de turismo são abordados, mesmo eles não sendo parte considerável de atividade realizada na rede estadual de ensino, portanto, do objeto de estudo pesquisado, mas, por constituírem práticas cada vez mais constantes na esfera escolar, optamos por também refinar o uso dessas denominações. Outro aspecto da inclusão de turismo pedagógico se deve ao fato de aparecer na bibliografia de maneira análoga a outras práticas pedagógicas, geralmente acompanhado de outros termos, principalmente ao *estudo do meio* e até mesmo à Educação Ambiental. Assim, acreditamos que requer a inclusão do refinamento proposto.

O termo Turismo Pedagógico e Educativo foi agrupado por entendermos que são sinônimos; o termo viagem pedagógica não foi incluído, por acreditarmos que o mesmo está contemplado nas considerações dos termos tratados. O mesmo agrupamento de termos inclui *Aula-Passeio e aula das descobertas*, pois dizem respeito aos mesmos princípios da pedagogia de Celestin Freinet, portanto se referem à mesma metodologia. As denominações pesquisadas são as seguintes:

- Aula-Passeio e/ou Aula das Descobertas;
- Estudo do Meio;
- Turismo Pedagógico e/ou Educativo;
- Visita Técnica;

Independente de qual for a denominação e os objetivos envolvidos há alguns princípios que são pressupostos para toda e qualquer prática que caracteriza um trabalho de campo, como no caso as etapas que compõem essa metodologia. A esse respeito Sternberg (1946) faz a seguinte colocação:

*A execução do trabalho geográfico de campo é mais complexa do que poderá parecer à primeira vista. Para que se efetue com eficiência, são necessários cuidadosos preparativos. Durante a sua realização, deve-se obedecer a uma série de normas e será necessário trabalhar com um conjunto de técnicas, que é mister denominar. Completado o trabalho de campo propriamente dito, resta ainda a elaboração e apresentação dos dados nele colhidos. Divide-se, em síntese, o trabalho de campo em três etapas sucessivas e complementares: (1) o planejamento e a organização, (2) a realização e (3) a elaboração dos resultados (STERNBERG, 1946, p. 17, grifo nosso).*

A desejável divisão que há para a prática se deve em obter um melhor planejamento, execução e, ainda, não sobrecarregar a atividade nas variadas etapas, que, por sua vez, acontecem parte no gabinete ou na escola, em sala de aula, e parte no *locus* escolhido. De forma geral as fases são compostas de: pré-campo, campo e pós-campo. Essas denominações das fases podem variar de acordo com quem as utiliza e ser executadas na totalidade ou parcialmente.

A respeito dos aspectos que compõem a preparação de um trabalho de campo, Cruz (1997) elenca os principais elementos a ser envolvidos nesse planejamento, compreendendo que esses direcionamentos se enquadram para qualquer um dos níveis de ensino, são eles: definir objetivos (gerais e específicos); preparar um plano/roteiro e elaborar um cronograma. Sternberg (1946) complementa essa ideia.

Para obter os melhores resultados na realização dos trabalhos geográficos de campo, é necessário: (1) assegurar o preparo técnico do professor e dos estudantes; (2) elaborar o programa de trabalho – determinando o fim visado, as etapas a serem vencidas e os meios a empregar – e tomar as providências administrativas preliminares; (3) selecionar e preparar o equipamento necessário para a realização do trabalho de campo (STERNBERG, 1946, p. 18).

Um consenso observado por meio da literatura a respeito da prática do trabalho de campo é que mesmo ele tendo um caráter mais agradável em relação às atividades desenvolvidas cotidianamente na escola, o mesmo jamais poderá ser meramente recreativo (CARVALHO, 1941). Os objetivos, que devem ser definidos em sua essência pelos professores, precisam ter como pressuposto ir além da recreação, da observação e da superficialidade, ganhando uma conotação de pesquisa como apontam Marandola Júnior e Lima (2003, p. 179) ao mencionarem que a “observação e principalmente a análise, deve transcender o que simplesmente foi observado. A investigação das relações, dinâmicas e as explicações, como também as inferências dos processos envolvidos na constituição da sua morfologia, devem ser incentivadas”.

Aspecto tido como esperado em praticamente todas as atividades exercidas fora do contexto escolar, é a condição do aluno não ser um mero participante, mas, sim, ter um papel ativo, e, em muitos casos, fazer com que os estudantes tenham um papel de pesquisador, que é um objetivo bastante desejável (DEMO, 2006).

Outro ponto que também deve ser considerado, é que a saída da escola deve abranger o maior número de temas possíveis; segundo Carvalho (1941, p.100) a atividade deve “ser integral, isto é, abranger o meio físico, o meio biológico, social, histórico e econômico”. Essa integração é absolutamente desejável a fim de repelir a usual fragmentação, principalmente se

for alusiva ao local de vivência do aluno, o que é considerado pelo autor como uma oportunidade de compreensão do meio na qual está inserido.

[...] preparar o estudante a compreender a sua posição individual, relativa a um ambiente mais próximo, dando-lhe o sentido da direção, do quadro geográfico imediato visível e próximo invisível, além do horizonte. É o dom de se orientar e de pensar geograficamente. Tornar a viagem e a excursão cheias de significação e de ensinamentos, é uma das mais preciosas funções da educação (CARVALHO, 1941, p. 97).

#### 4.2.1 Aula-Passeio e/ou Aula das Descobertas

A afirmação feita por Célestin Freinet (1973), educador francês, sobre como ele concebe o ensino mediante a inquietude típica das crianças, considerando que fora das paredes e dos muros da escola é que está o mundo que o estudante precisa entender, foi o que o motivou a desenvolver as saídas de sala de aula.

Porque os verdadeiros problemas da infância são e continuam a ser os mesmo: a erva a agitar-se, o insecto a ranger, a serpente cujo silvo gela o sangue, o trovão assustador, a sineta que toca as horas mortas da escola, os mapas mudos e os quadros fantásticos. E é a vida que, através das exigências do meio, se agita sempre, intrépida e inextinguível, aquela vida que basta encontrar e ajudar para se revelar, a despeito dos nossos destinos acorrentados, a comovedora história da infância audaz (FREINET, 1973, p.37).

Foi por meio da descoberta desse mundo que Freinet sempre acreditou que a educação deveria acontecer, e, para tanto, praticou intensamente a então denominada *aula-passeio*, uma atividade de caráter interdisciplinar que deu origem a outras de suas práticas e que constituem sua pedagogia: o texto livre e a correspondência interescolar (SAMPAIO, 2007). A aula-passeio era principalmente voltada a alunos com menos idade, equivalente aos primeiros anos do ensino fundamental. Hoje é utilizada por inúmeras instituições que assim denominam a prática fora da sala de aula, seguidoras ou não da pedagogia de Freinet. Essa atividade é também denominada como *aula das descobertas*, sendo esse termo o mais utilizado ultimamente.

Célestin Freinet é considerado o pioneiro na modernização da escola, contrapondo o modelo de escola tradicional, e, em especial, a passividade do aluno em relação à aprendizagem; foi o criador do Movimento da Escola Moderna, um modelo utilizado até hoje na França e em dezenas de países para todos os níveis de ensino (ELIAS, 1996).

O educador francês justificou a opção pela expressão escola moderna porque, segundo ele, está mais preocupado em modernizar, adaptar a escola tradicional às necessidades do mundo moderno e não em buscar novidades. Para ele uma técnica da escola tradicional pode perfeitamente integrar-se na escola moderna se permitir e

facilitar as formas de trabalho que o educado preconiza (SAVELI; ALTHAUS; TENREIRO, 2005, p. 114).

Angotti (1994) alega que a educação escolar de Freinet deveria estar sempre de acordo com as vivências dos alunos, que deveriam ser liberados ao máximo para utilizarem suas capacidades em atividades-trabalho, sendo assim preparados para a vida adulta e, portanto, as paredes das escolas não deveriam representar barreiras. Esse embasamento continua até hoje nas escolas que seguem a pedagogia do educador. Nos próprios dizeres de Freinet encontra-se o que ele acredita ser a *salvação*, de como ele adaptou e utilizou a atividade da aula-passeio em prol de uma educação mais eficaz.

Experiencias de “clase-paseo” ya habían sido realizadas. El término estaba evidentemente mal elegido, los padres juzgaban que los niños no van a la escuela para pasear; y el inspector no tenía deseos de andar a campo traviesa para encontrar a sua grey.

*La clase-paseo fue para mi el médio de salvación.* En vez de dormitar frente a un texto lectura, después de la clase de médio día salíamos al campo que bordeaba la aldea. Nos deteníamos, alatravesar las calles, para admirar al herrero, al carpintero o al tejedor cuyos gestos metódicos y seguros nos daban deseos de imitarlos. Observábamos el campo en las diversas estaciones, cuando en invierno se extendían las grandes mantas bajo los olivos para recibir las aceitunas de diversos tipos, o cuando las flores del naranjo, abiertas en primavera, parecían ofrecerse para ser recogidas. No examinábamos ya escolarmente a nuestro alrededor la flor o el insecto, la piedra o el río. Lo sentíamos con todo nuestro ser, no sólo objetivamente sino con toda nuestra natural sensibilidad. Y recogíamos nuestras riquezas: fósiles, flores de nogal, arcilla o un pájaro muerto... (FREINET, 1975, p. 14, grifo nosso).

Nas passagens do livro “Freinet: Evolução histórica e atualidades”, Sampaio (2007) discute o trabalho do educador e complementa, por meio de descrições, como ele encontrou nas saídas da sala de aula uma solução para fazer com que o cotidiano de fora da escola adentrasse na instituição, criando, assim, uma pedagogia dirigida a quem mais interessa, isto é, os alunos.

Se o interesse das crianças estava lá fora, porque ficar dentro da classe, lendo trechos de manuais com frases sobre assuntos desinteressantes para elas? Decidiu então levar os alunos para onde eles se sentiam feliz: lá fora. Diariamente organizava a *aula-passeio*. [...] Na volta dos passeios a atmosfera da classe era outra: cada um queria contar o que vira, o que descobrira, queria mostrar o que trouxera nos bolsos ou lembrar um fato ocorrido durante o passeio, como o encontro com a mãe de um colega que batia a roupa nas pedras do rio, o eco ressoando pelo vale... Era a vida entrando na sala de aula (SAMPAIO, 2007, p. 15, grifo nosso).

A autora ainda explicita como a questão da interdisciplinaridade se conectou com a pedagogia, um enfoque que pode acontecer devido às situações criadas pelas saídas.

Depois de cada visita compunham poemas sobre os profissionais que haviam conhecido: o ferreiro, o padeiro etc. E assim, começou a existir um clima de confiança entre os habitantes da aldeia e aquele professor que saía para “passear” com seus alunos.

Através dos textos das crianças, percebia-se que naqueles passeios elas também entravam em contato com a Geografia, a História, a Aritmética, com as ciências

enfim, o que significava um despertar para a compreensão do mundo. Era a escola que tinha se aberto para a vida, como dizia Freinet: a porta e as paredes deixavam de ser barreiras, a vida para dentro da classe junto com a luz do sol (SAMPAIO, 2007, p. 21).

A Educação para Freinet e seus seguidores contemporâneos significa não desvincular a ação pedagógica da vida, pois esta deve representar um estímulo constante à reflexão, tendo como meta a autonomia dos alunos (ELIAS, 1996). Essas ideias, que são perpetuadas desde a década de 20 (século XX) como princípios norteadores, não se tornaram obsoletas, pois levam em conta a participação ativa do alunado. Houve, sim, modificações e adaptações de acordo com as políticas educacionais de cada época e país que adotou essa pedagogia, porém sem alterar a essência da mesma (SAMPAIO, 2007).

As autoras Saveli, Althaus e Tenreiro (2005, p. 115) confirmam que foi por meio dos princípios de “livre expressão” e “cooperação”, que são consequências dos ensaios experimentais realizados por Freinet no decorrer de sua vida como educador, que se dão as técnicas, incluindo a aula-passeio “como instrumento que os professores que se apoiam para promover o desenvolvimento cognitivo, social e afetivos dos alunos”.

Sampaio (2007) aponta os diferentes objetivos das saídas dentro da concepção da aula-passeio, que recebem também distintas denominações:

- visitar uma marcenaria, uma emissora de rádio, um aquário etc. É o **passeio-informação**.
- ir ao teatro, jogar futebol no campo da comunidade, fazer piquenique etc. É o **passeio-reposo**.
- hospedar-se em albergues, *campings*, pousadas, no litoral, nas montanhas, no campo etc. É o **passeio-estadia** (SAMPAIO, 2007, p. 181, grifo do autor)

A autora destaca, ainda, outros enfoques da aula-passeio/aula das descobertas que deve permitir ao aluno obter três objetivos:

- uma maior autonomia vivendo situações reais e assumindo novas responsabilidades, descobrindo suas próprias capacidades em situações desconhecidas;
- ampliar o campo das investigações, chegando a descobertas múltiplas, inesperadas e interessantes;
- privilegiar sobretudo o encontro com o outro de maneira diferente daquela do dia-a-dia na escola. Encontro com o coleguinha que não brinca com ninguém, com a professora sempre apressada, com os acompanhantes carinhosos e os monitores atenciosos, promovendo uma troca afetiva e a tomada de consciência de valores sociais importantes para a vida de todos (SAMPAIO, 1996, p. 179).

Freinet dizia que toda a educação é dirigida no sentido de permitir uma construção que estimule a reflexão, portanto, atrelada aos objetivos da aula-passeio, a ação de intervenção deve ter como princípio não separar a ação pedagógica da vida (ELIAS, 1996).

Sampaio (2007) pontua que o objetivo maior dessa prática realizada por Freinet era o de criar oportunidades para desenvolver textos livres feitos pelos alunos e, posteriormente, de confeccionar um material impresso. Portanto, as saídas oportunizavam o alongamento da atividade ao levar para a sala de aula as abordagens de inúmeros tópicos tratados primeiramente fora da escola. O próprio Freinet (1975) aponta como encontrou o caminho para sua pedagogia, algo que ao mesmo tempo parecia estar tão evidente, mas não havia sido posto em prática.

Yo me decía entonces: - Si pudiera, com un material de imprenta adaptado a mi clase, traducir el texto vivo, expresión del “paseo”, en una página escolar que sustituyera las páginas del manual, recuperaríamos para la lectura impresa el mismo interés profundo y funcional que para la preparación del texto mismo. Era simple y lógico, tan simple que yo me sorprendía de que nadie hubiera podido pensar en ello antes que yo (FREINET, 1975, p. 5).

[...] habíamos encontrado un proceso normal y natural de la cultura: la observación, el pensamiento, la expresión natural, se convertían en un texto perfecto. [...] Era el primer descubrimiento básico que iba a permitir reconsiderar progresivamente toda nuestra enseñanza. Habíamos restablecido un circuito natural obstruido por la escolástica. El pensamiento y la vida del niño podían en lo sucesivo ser los principales elementos de la cultura. (FREINET, 1975, p. 16)

As saídas ao ar livre geravam o dever de se fazer um relato e, portanto, havia a convicção que jamais seria um tempo desperdiçado, ao contrário, criava-se oportunidade de contemplar todas as disciplinas, uma atividade que possibilitava colocar em prática os princípios de sua pedagogia: livre expressão e a cooperação (SAVELI; ALTHAUS; TENREIRO, 2005). O ponto que mais parece diferir dessa atividade é ficar a cargo do aluno poder decidir se irá participar ou não, além do fato de “se permitir que os grupos de crianças decidam sair simplesmente por prazer, pela curiosidade e interesse e não pela obrigação estabelecida pelos objetivos educacionais da escola” (SAMPAIO, 2007, p. 181).

#### 4.2.2 Turismo Pedagógico e/ou Educativo

Para início de compreensão da atividade do turismo, iniciamos com uma citação de Camargo (2001) sobre como surgiu essa atividade e a maneira como prevalece em nossos dias.

[...] o moderno turismo começou a ganhar feição no século XIX, quando o deslocamento humano deixou de ser uma contingência de momentos difíceis ou especiais para firmar-se como lazer e entretenimento. O próprio termo turismo é um galicismo de língua inglesa – *tour* (passeio em francês), dando lugar ao *tourism* inglês, para designar as viagens das classes abastadas inglesas à costa mediterrânea francesa para desfrutar o calor e o sol, desde meados do século XIX. [...] o fenômeno turístico surgiu e afirmou-se basicamente como uma atividade de lazer, que se busca e experimenta fora do domicílio habitual (CAMARGO, 2001, p. 269).

Não há uma definição singular para turismo, o que faz com que sua compreensão seja tida como confusa; surge atrelado tanto como uma atividade social quanto econômica, variando conforme os interesses e distinções que autores, pesquisadores e profissionais da área queiram atribuir. Na concepção de Barretto (2000, p.45) o turismo “tem um aspecto social tão importante quanto o desenvolvimento econômico, isto é, a possibilidade de expansão do ser humano, seja pelo divertimento, seja pela possibilidade de conhecer novas culturas e enriquecer conhecimentos por meio de viagens”.

As definições ganham diferentes nuances conforme são associadas às várias tipologias criadas com o intuito de atender as especificidades de serviços para segmentos de grupos, como é o caso do Turismo Pedagógico. Este deve comumente ser associado à atividade social; acerca desse aspecto, Pires (2001, p. 69), nos apresenta a seguinte definição: “o turismo é sempre um ato cultural, seja ele de que tipo for, pois o ato de viajar é sempre um entrar em um universo que é do outro”. Cruz também faz referência em relação ao tratamento do conceito e pondera a respeito de como a Organização Mundial de Turismo (OMT), organismo oficial de caráter mundial, conceitua a atividade.

Entre as inúmeras definições de turismo, há que se destacar aquela adotada por um organismo oficial, de injunção global, que é a Organização Mundial de Turismo (OMT). Segundo essa organização, o turismo é uma modalidade de deslocamento espacial, que envolve a utilização de algum meio de transporte e ao menos um pernoite no destino; esse deslocamento pode ser motivado pelas mais diversas razões, como lazer, negócios, congressos, saúde e outros motivos, desde que não correspondam a formas de remuneração direta (CRUZ, 2001, p. 04).

Complementando as definições, Barretto (2000, p. 43) afirma que o turismo “é essencialmente movimento de pessoas e atendimento as suas necessidades, assim como às necessidade das outras pessoas, que não viajam. O turismo é o fenômeno de interação entre o turista e o núcleo receptor e de todas as atividades decorrentes dessa interação”. Portanto, face ao que vislumbramos neste tópico do capítulo, entendemos que antes de ser uma atividade econômica, ligado à questão da educação para o nível fundamental o turismo é uma atividade social.

As viagens de cunho educacional, que ficaram conhecidas como *Grand Tour*, têm sua origem no século XVIII. Sua prática se vinculava às classes sociais mais abastadas, principalmente por jovens aristocratas ingleses que buscavam o aprimoramento dos estudos, informações e cultura, consolidando, assim, uma forma de obter aperfeiçoamento para a carreira profissional, além do desenvolvimento intelectual e busca por *status* (BRASIL, 2010b).

Seguindo o princípio de aliar o estudo ao conhecimento de novas localidades por meio de viagens, é possível afirmar que o turismo, por esse prisma, sempre representou um incentivo para descobertas, vivências e experiências associadas à aprendizagem. A junção turismo e educação não é algo recente, pois no decorrer da história da atividade do turismo moderno aparece em inúmeros momentos, ocorrendo de forma concomitante. Barreto (1995) nos auxilia a entender um desses momentos em que esse vínculo ocorre de maneira mais notória.

[...] a revolução industrial acontecida em Manchester e a reforma protestante marcaram o início do capitalismo organizado. Nesta nova sociedade, o domínio não podia mais ser exercido pela força; a grande arma doravante seria a diplomacia. Começou, portanto, a haver uma preocupação mais humanista. O turismo passou a ser educativo, com interesse cultural. É o período do chamado “turismo neoclássico”, no qual a viagem era um aprendizado, complemento indispensável da educação (BARRETO, 1995, p. 49).

Atualmente, procurando identificar e criar uma política mais eficaz direcionada ao mercado nacional, a fim de atender as variadas segmentações de público, de maneira a gerar mais satisfação desses ao viajar pelo Brasil, o Instituto Brasileiro de Turismo (EMBRATUR), autarquia ligada ao Ministério do Turismo e responsável por todo o direcionamento da política do setor em nível nacional e internacional, tem apoiado e fomentado as segmentações do Turismo. Essa ação tem sido promovida junto a inúmeras empresas, sociedade e pessoas envolvidas com a atividade (BRASIL, 2010a). Em relação à política de segmentação adotada pelo governo, o mesmo faz a seguinte justificativa:

A permanente busca de novos produtos turísticos pelos consumidores tem levado a mudanças nas estratégias de planejamento, gestão e promoção do turismo, privilegiando a oferta segmentada de produtos turísticos. Este novo comportamento de compra tem exigido cada vez mais a criação e oferta de produtos direcionados para demandas específicas, visando oferecer diferentes experiências para os visitantes.

Diante disso, a segmentação da oferta turística passa a ser importante critério no processo de elaboração de uma estratégia para desenvolver o turismo em uma localidade, com vistas a atrair e agradar os diferentes perfis de visitantes (BRASIL, 2010a, p.11)

A segmentação turística pode ser estabelecida se levando em consideração elementos e características tanto da oferta quanto da demanda, segundo Arrillaga (1976, p.115) “dadas as múltiplas facetas e os aspectos que apresenta o turismo, é possível fazer muitas classificações dele, tomando como elemento diferenciador um ou outro critério”. No caso deste trabalho, o que nos interessa são os frequentes usos que se têm feito dos termos *Turismo Pedagógico* e/ou *Turismo Educativo*, que ainda não foram contemplados dentro de uma categorização de segmento pela EMBRATUR, prevalecendo, com relação aos mesmos, uma profusão de significados que acabam por confundir, mais do que esclarecer, o verdadeiro sentido do

termo; nas próprias afirmações feitas pela EMBRATUR fica evidente a falta de critério ao se referir a turismo pedagógico.

As viagens de cunho educativo, por sua amplitude e grande número de atividades englobadas, possuem diversas denominações. No Brasil são comumente chamadas de Turismo Educacional, Turismo de Intercâmbio ou Turismo Educacional-Científico. São utilizados ainda os termos Turismo Universitário, Turismo Pedagógico, Turismo Científico, além de Turismo Estudantil [...]. O Ministério do Turismo delimitou o conceito do Turismo de Estudos e Intercâmbio, com base na motivação por atividades e programas de aprendizagem, que podem promover o desenvolvimento pessoal e profissional por meio das vivências interculturais (BRASIL, 2010b, p.15).

A segmentação e a denominação, seguidas pela EMBRATUR, que definem Turismo de Estudos e Intercâmbio não se adequam à proposta deste trabalho, pois seus significados não se aplicam ao contexto escolar, justamente aquele que procuramos definir, no qual as atividades são desenvolvidas, idealizadas ou programadas por educadores diretamente envolvidos com a instituição escolar.

As segmentações também têm sido escopo de trabalhos acadêmicos nos quais a educação aparece atrelada ao turismo. Como aponta Bonfim (2010, p.123) “alguns autores estudam o tema e apresentam as características desse novo segmento, reconhecendo que este tipo de turismo envolve atividades relacionadas à educação, ao aprendizado e ao conhecimento, de forma a apresentar uma visão crítica e reflexiva da realidade”.

Mesmo não sendo uma das segmentações indicadas pela EMBRATUR, o termo em pauta tem sido utilizado para designar uma prática voltada aos estudantes de todos os níveis de ensino. Uma das características mais diferenciadoras dessa atividade diz respeito à mesma não estar obrigatoriamente atrelada ao currículo escolar e, portanto, a educação formal não é sempre considerada em sua concepção.

Para compreender a real dimensão do que se entende como educação formal, informal e não formal, e já aludindo à questão do turismo pedagógico como sendo não formal, nos apoiamos na definição de Maria da Glória Gohn (2006, p.28, grifo nosso):

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

A autora ainda nos auxilia, demarcando a questão de onde cada educação comumente ocorre.

Na educação *formal* estes espaços são os do território das escolas, são instituições regulamentadas por lei, certificadoras, organizadas segundo diretrizes nacionais. Na educação *não formal*, os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais (a questão da intencionalidade é um elemento importante de diferenciação). Já a educação *informal* tem seus espaços educativos demarcados por referências de nacionalidade, localidade, idade, sexo, religião, etnia, etc. A casa onde se mora, a rua, o bairro, o condomínio, o clube que se frequenta, a igreja ou o local de culto a que se vincula sua crença religiosa, o local onde se nasceu, etc. (GOHN, 2006, p. 29, grifo nosso)

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

As terminologias turista e excursionista são comumente utilizadas, indistintamente. Ansarah (2001) nos auxilia ao elucidar essa diferença, baseada na deliberação da Organização Mundial de Turismo (OMT), na qual o turista tem como determinação ser um visitante que permanece mais de 24 horas no local e o excursionista menos de 24 horas. Essa afirmação subsidia novamente a compreensão da diferença entre o turismo pedagógico e a excursão pedagógica.

A definição de turismo mais pertinente para compreensão da segmentação pedagógica é a de Barretto (1995, p.12) para quem “o turismo é um amálgama de fenômenos e relações, fenômenos estes que surgem por causa do movimento de pessoas e sua permanência em vários destinos. Há no turismo um elemento dinâmico – a viagem – e um elemento estático – a estada”.

Uma característica que não deixa de existir, sendo o ensino formal ou não formal, é o fato de o turismo pedagógico aliar, em momentos pontuais, educação e lazer, “o objetivo maior quando se realiza a atividade de turismo pedagógico não é o lazer simplesmente, mesmo que em alguns momentos sejam desenvolvidas ações compreendidas como de lazer” (BONFIM, 2010, p.123).

Em relação ao entendimento de lazer, que não é um tema aqui a ser aprofundado, mas que deve ter referências que auxiliem sua compreensão, Marcellino (2003, p.19) aponta que há uma “falta de consenso sobre o seu significado, quer ao nível do senso comum, quer entre os estudiosos do assunto ou técnicos que atuam na área”; portanto, assim como o turismo, não

há uma definição de lazer que seja unanimidade, mas um dos conceitos mais aceitos e utilizados como referência é o do sociólogo Dumazedier (1973):

Conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para ele repousar, seja para ele divertir-se, recrear-se e entreter-se ou, ainda para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora, após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais. (DUMAZEDIER, 1973, p. 34)

Segundo Camargo (2001, p. 244) Dumazedier foi o pioneiro em tratar o lazer como um conceito desenvolvido em conjunto com a cultura e a educação (principalmente de adultos), por isso é reconhecido “[...] como o criador e principal inspirador das diferentes ciências do lazer.” O autor ainda menciona que “o lazer firma-se como conceito científico na medida em que o tempo a ele dedicado claramente institui-se como tempo diferenciado do tempo de trabalho, ora afirmando-o, ora negando-o”.<sup>13</sup>

Marcellino (2003) também contribui com uma definição sobre lazer vinculada à questão de *tempo livre/tempo disponível*, não só como referência em relação ao trabalho, mas, sim, de forma mais abrangente, ou seja, pelo fato de estar desvinculado de obrigações. Nos dizeres do autor:

[...] a cultura – compreendida no seu sentido mais amplo – vivenciada (praticada ou fruída) no “tempo disponível”. O importante, como traço definidor, é o caráter “desinteressado” dessa vivência. Não se busca, pelo menos fundamentalmente, outra recompensa além da satisfação provocada pela situação. A “disponibilidade de tempo” significa possibilidade de opção pela atividade prática ou contemplativa (MARCELLINO, 2003, p. 31, grifo do autor).

A definição dada por Marcellino (2003) é a mais adequada para se entender como o lazer está associado ao turismo pedagógico, pois a ideia de ser uma atividade prazerosa faz com que seja um dos pontos de referência quando se pensa nessa modalidade de atividade extraclasse. O lazer associado à educação não é uma entrega diretamente pretendida pelos alunos, como assinala Dumazedier (1973), já que é programada, em grande parte, direta ou indiretamente pelos educadores.

Mesmo que o lazer não seja o princípio motivador de uma viagem turística, independente da segmentação em questão, este acaba sendo incorporado; em relação a essa questão Camargo (2001, p.270) afirma que “mesmo quando se viaja a negócios, em visita a parentes e amigos, ou por motivos religiosos e de saúde, sempre se buscam alguns ingredientes do turismo de lazer”.

---

<sup>13</sup> Id. Ibid. p. 246

Bonfim (2010) sugere que o turismo pedagógico, mesmo não sendo a princípio uma educação formal, pode ser assim considerado quando tomado como uma prática realizada diretamente pela escola, envolvendo na execução os educadores da instituição, implicando ou não a participação de profissionais do turismo. Em relação à contratação de profissionais do setor, como estes muitas vezes são de áreas distintas, geralmente as atividades e os temas desenvolvidos possuem um caráter multidisciplinar e, ainda, interdisciplinar.

Exatamente por contemplar o caráter interdisciplinar é constante encontrar na literatura que aborda o significado de *turismo pedagógico* o termo vinculado com a pedagogia de Freinet (aula-passeio e/ou aula das descobertas) e associado ao *estudo do meio*. Essas agregações e usos como sinônimos representam um grande equívoco, pois cada atividade possui distintas particularidades e fundamentações. É possível afirmar que o turismo pedagógico está desenvolvendo uma metodologia própria, não sendo necessário associá-lo a outras denominações, como ocorre usualmente.

#### 4.2.3 Estudo do Meio

Outra prática, executada de forma cada vez mais recorrente, é o denominado Estudo do Meio. Para compreendê-la é necessário, primeiramente, conceituar o termo *meio*; nos baseamos em Nildelcoff (1979, p. 10) para obter essa compreensão associada à escola, e mais especificamente aos alunos, que nos contempla com a seguinte definição: “o meio é toda aquela realidade física, biológica, humana que rodeia os alunos, estando ligados a ele de uma maneira direta, através da experiência e com a qual estavam em intercâmbio permanente”. A autora pondera o fato desse meio ser ampliado com o passar do tempo, ou seja,

[...] não se pode, portanto, precisar os limites do meio, porque, à medida que a criança cresce, seus relacionamentos com a realidade que a rodeia se tornam imperiosos. O meio é cada vez mais amplo, se estende: meu quintal, minha rua, meu bairro, meu lugarejo, os arredores do meu lugarejo (NILDELCOFF, 1979, p. 10).

De acordo com a definição de Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p. 173) o estudo do meio “é uma metodologia de ensino interdisciplinar que pretende desvendar a complexidade de um espaço determinado extremamente dinâmico e em constante transformação, cuja totalidade dificilmente uma disciplina escolar isolada pode dar conta de compreender”. As autoras ainda ponderam que, por meio dessa metodologia, é possível que alunos e professores desenvolvam um processo de pesquisa e descobertas que vai além dos conteúdos dos livros didáticos e que para ser executada independe do meio que esteja sendo

estudado. Complementando a compreensão de essa prática estar associada ao *locus* estudado Mateus (2008) afirma:

O Estudo do Meio, quer físico quer social, será o espaço privilegiado para concretizar estas iniciativas que se querem interdisciplinares, solidárias, flexíveis, democráticas, humanas e que ao visarem estimular o aproveitamento dos recursos locais encararão a diversidade como factor de enriquecimento que dêem à Escola um novo sentido alicerçado em mudanças de atitude e base de motivação à elaboração (MATEUS, 2008, p.23).

Outra definição, adotada principalmente por pesquisadores que trabalham com a Educação Ambiental em atividades fora da sala de aula, é a dos autores Lesting e Sorrentino (2008), na qual o estudo do meio é definido como:

[...] uma atividade dirigida em que se utiliza determinado local/entorno/paisagem para se aprofundarem conceitos e/ou conteúdos geralmente relacionados ao currículo escolar. Para que as vivências atinjam as expectativas dos participantes, e, conseqüentemente, para que haja êxito enquanto proposta pedagógica, todas as etapas devem ser previamente planejadas e detalhadas, pois são muitas as variáveis que interferem na realização: o interesse/envolvimento das pessoas, as condições no local escolhido (climáticas, segurança, transporte, alimentação), a duração de cada uma das atividades no campo, o preparo (teórico e prático) dos condutores/professores/guias entre outros (LESTING; SORRENTINO, 2008, p. 604).

Os autores ainda complementam a definição com a seguinte afirmação:

Pensando-se em contribuir para a construção de sociedades com pessoas mais conscientes sobre a importância de se conhecer, respeitar e conservar a natureza, os estudos do meio, de modo geral, destinam-se à aplicação de alguns recursos didáticos fora da sala de aula, utilizando-se a natureza ou o ambiente “extraclasse” como espaço pedagógico, mais do que um “laboratório vivo”, de forma a contribuir, em última instância, para a discussão da problemática ambiental (LESTING; SORRENTINO, 2008, p.611).

Pontuschka (2004, p.251), nos posicionando sobre a origem do estudo do meio no Brasil, explana que o mesmo teve início nas escolas anarquistas que baseavam sua pedagogia em Francisco Ferrer e tinham como princípio “fundar escolas livres, independentes do Estado e alfabetizar adultos e crianças: a escola deveria ser espaço do debate, de diálogo que levasse os alunos a pensar com suas próprias cabeças”. Essa concepção, segundo a autora, refletia o contexto da época (início do século XX), na qual o Brasil possuía um grande número de analfabetos devido o ensino ser destinado somente a estudantes de classes mais abastadas. A autora ainda afirma que:

Os trabalhos realizados fora da sala de aula por tais escolas tinham como objetivo que os alunos, observando, descrevendo o meio dito natural e o social do qual eram parte, pudessem refletir sobre desigualdades, injustiças e promover mudanças na sociedade no sentido de saná-las. A escola livre estava muito vinculada ao conjunto dos movimentos sociais, políticos e culturais dos anarquistas, sempre no sentido de denúncia das arbitrariedades do Estado e da Igreja contra os trabalhadores adultos e as crianças (PONTUSCHKA, 2004. p.251).

No final da década de 1920, as escolas anarquistas foram fechadas; delas, foi resgatado o estudo do meio pelas escolas escolanovistas, implementadas no Brasil na década de 60. Essas unidades tinham objetivos distintos, que utilizavam o estudo do meio como princípio integrador entre o aluno e seu meio, havendo uma preocupação de desenvolver na escola um método ativo que tratasse diretamente da realidade.<sup>14</sup>

Campos e Plácido (2011) complementam que:

Os chamados Estudos do Meio começaram a se desenvolver de modo mais sistemático no Brasil no final dos anos cinquenta do século XX, quando foram instaladas as chamadas "Escolas Experimentais", inspiradas em princípios da Escola Nova, que desejavam integrar o aluno ao seu meio, no sentido piagetiano. Na década seguinte tiveram um destaque maior com sua aplicação nos Ginásios Vocacionais e nos Colégios de Aplicação de diversas universidades. O termo possuía um significado específico, ou seja, na década de 1960 a proposta educacional era de aplicar métodos ativos, que permitissem uma aproximação entre os saberes fragmentados, chamando, na época, de integração e não interdisciplinaridade, como é conhecida nos dias atuais (CAMPOS; PLÁCIDO, 2011, p.4).

O Estudo do Meio pressupõe claramente uma integração entre as diferentes disciplinas da matriz curricular, portanto, deve haver articulação entre as mesmas para serem trabalhadas no campo de modo que o espaço (objeto de estudo) seja problematizado, criando a oportunidade de se realizar propostas de intervenções, jamais deve ter um caráter de mera visita, devendo sua metodologia contemplar o ato de investigar e não somente observar o que já é de conhecimento do alunado (FERNANDES, 2012).

É exatamente a combinação das áreas do currículo um dos grandes diferenciais da metodologia do estudo do meio, na qual a colaboração, contribuição e apontamentos das diferentes disciplinas sobre o mesmo objeto de estudo propicia um enriquecimento da atividade (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007).

Ainda, tratando do caráter interdisciplinar, Fernandes (2012) ressalta que há condições bastante favoráveis para que se desenvolvam conceitos mais complexos, partindo do que é vivenciado pelo aluno, aprofundando a investigação que passa do estágio de conhecimento prévio para um patamar de ampliação desses conhecimentos. Nas palavras da autora:

Assim, o professor deve proporcionar aos alunos oportunidades para se envolverem em aprendizagens que partam do experientialmente vivido e do conhecimento pessoalmente estruturado que lhes permitam desenvolver capacidades instrumentais cada vez mais consistentes para compreender, explicar e atuar sobre o meio, de modo consciente e criativo, entendemos que essas experiências carregam um potencial de desenvolvimento tanto no campo cognitivo, quanto afetivo-social, pois, trabalha-se na perspectiva de despertar o interesse dos alunos, desafiá-los para a investigação e a busca de suas próprias respostas a fim de construírem suas

---

<sup>14</sup> Id., Ibid.

conclusões com a perspectiva da assimilação de conceitos basilares (FERNANDES, 2012, p.10).

Lesting e Sorrentino (2008) pautam que as contribuições são inúmeras quando se realiza estudo do meio, sendo que:

[...] uma delas é pela aproximação das pessoas participantes, nas relações intra e interpessoais; que, apesar de ser fundamental - o viver em grupo - como exercício de convivência, em geral, fica em segundo plano ou é subestimado quando prepondera a visão cartesiana, ou seja, de um aprendizado mecanicista (LESTING; SORRENTINO, 2008, p.604).

Para tanto, os autores ainda pontuam que o desenvolvimento dessa atividade, que requer observação e atenção, deve ser elaborado levando-se em consideração a faixa etária dos estudantes.

Pontuschka et al. (1992) descreve as seguintes etapas como sendo importantes para o desenvolvimento de uma prática de estudo do meio:

1. O reconhecimento do espaço social a ser estudado, no qual o arrolamento das fontes (de natureza variada – arquivos, memória e objetos materiais) de sua história é imprescindível;
2. Definição da problemática a ser estudada;
3. Organização do roteiro a ser seguido, com a identificação de todas as atividades, seja de coleta de material, seja de divisão de trabalho ou de seleção de material e equipamento a serem usados;
4. A execução do estudo propriamente dito e o tratamento posterior (PONTUSCHKA et al., 1992, p.47).

A autora também procura deixar claro que o espaço geográfico é um objeto do estudo do meio, porém quando envolver a população desse espaço, estes devem ser entendidos como sujeitos, e principalmente como cidadãos, ou seja, atores ativos da história, que devem ter consideradas suas vivências, portanto, não devem em qualquer hipótese ser tratados como meros objetos de estudo.

Procurando mostrar outro enfoque muito utilizado nas práticas de estudo do meio, Bueno (2009, p.188) acrescenta que o “objetivo no ensino é o de mobilizar, em primeiro lugar, as sensações e percepções dos alunos no processo de conhecimento para, em seguida, proceder-se à elaboração conceitual”. Essa prática de acrescentar sensações e percepções, envolvendo a parte afetiva do alunado envolvido, oferece subsídios para que no momento da atividade, no *lócus* selecionado, o trabalho seja efetivo no sentido de propiciar-lhes uma experiência marcante, possibilitando registrar a atividade na memória por muito tempo. Esta mesma afirmação é também compartilhada por (Mateus, 2008, p.70) ao explicitar que “é necessária a envolvimento afetiva do aluno, que se deve incorporar nos processos cognitivos da aprendizagem, tornando essa mesma aprendizagem significativa”.

Sem giz, quadro-negro ou carteiras, o estudo do meio torna-se um momento especial, único, pela oportunidade de se inovarem metodologias de ensino – aprendendo-se em outros ambientes, mas não só. Os estudantes, via de regra, sentem-se mais “soltos”, ficam mais entusiasmados, participam, se expõem com comentários e observações, despertando a atenção também do educador “aprendente”. A paisagem – urbana e/ou rural – é mais do que apenas um cenário. Os estudantes, educadores e cidadãos/moradores, são pessoas que se expõem ao compartilharem, socializarem, indagarem, pesquisarem (LESTING; SORRENTINO, 2008, p.611).

Advertindo sobre um possível erro em relação à aplicação do estudo do meio, Mateus (2008, p.70) menciona que “será redutor se se debruçar apenas no local, no observável, no cotidiano e se não desenvolver a capacidade de imaginação, de reflexão e de abstracção do imediato”, ou seja, a metodologia propicia que se avance nos estudos quando se associa o lócus selecionado para o desenvolvimento da atividade (objeto de estudo) no contexto que o mesmo está inserido no mundo.

Colaborando diretamente com a disciplina de geografia, baseados em Pontuschka (2004) é possível concordarmos que:

O método do estudo do meio permite maior aproximação com as preocupações atuais da ciência geográfica, que busca explicar o espaço geográfico não mais pela relação do homem com o meio físico, mas como resultante das reações sociais. O conhecimento de realidades diferentes, quando cotejadas com as realidades de alunos e professores em lugares próximos ou distantes, auxilia no enriquecimento cultural e no posicionamento das pessoas no movimento das respectivas vidas (PONTUSCHKA, 2004, p. 262).

#### 4.2.4 Visita Técnica

As visitas técnicas, de maneira geral, são bastante utilizadas para definir os trabalhos realizados fora do âmbito escolar por cursos técnicos e graduações, principalmente bacharelados, como recurso complementar ao ensino. Para conceituação do termo nos utilizamos da definição de Schulze (2005, p. 8): “a visita técnica consiste em uma atividade no qual os alunos dirigem-se a um local específico, orientados pelo professor, com o objetivo de se desenvolver um conjunto determinado de aprendizagens”. E deve “se basear no aprofundamento do conhecimento do objeto anteposto para estudo, análise e avaliação” (VELOSO, 2007, p. 17).

A execução das visitas técnicas objetiva, principalmente, como apontado por Campos e Plácido (2011), uma visita a empresas ou instituições a fim de conhecer os procedimentos que caracterizam suas atividades. Prescrevem, como forma recorrente, que toda a orientação e explanação sejam feitas por funcionários/monitores do próprio local. Os autores ainda pontuam que:

Ela deve ser feita quando possibilita a verificação da aplicação real ou do uso do conteúdo estudado. Também necessita de alguma avaliação que deve integrar o envolvimento e interesse dos alunos no planejamento e durante a visita. Além disso, integra-a a elaboração de um relatório e questões sobre o conteúdo apreendido. Portanto, também pressupõe relatório e integração com o conteúdo da disciplina. Se os objetivos não forem claramente definidos pode se transformar em perda de interesse ou somente em um passeio. Mas é menos integradora do que outras formas (CAMPOS; PLÁCIDO, 2011, p. 6).

Uma das colaborações assinaladas por Schulze (2005, p.59) é que a visita técnica oportuniza ao aluno entrar em contato direto com a prática, o que pode, também, fazer com que sejam geradas “propostas que visem à mudança de certos aspectos observados, ou então, em casos de sucesso, que levem o aluno a refletir sobre a possibilidade da busca de soluções para outros contextos a partir da visita realizada”. A colaboração maior que uma prática pode proporcionar é exatamente para que o estudo teórico possa avançar, e que por meio do contato com o objeto de estudo novas avaliações e reflexões sejam realizadas.

Lima (2008), também tendo a concepção de aliar a teoria à prática, associando ainda a atividade de formação escolar à uma preparação para o trabalho, considera as visitas técnicas como um recurso didático-pedagógico importante, enfatizando:

Pode-se considerar que à Visita Técnica corresponde um gênero secundário híbrido que, por ter sua origem, por assim dizer, na junção de atividades de formação de alunos de um centro de formação com atividades de produção de uma empresa, incorpora e reelabora gêneros primários provenientes principalmente dessas duas esferas de atividade humana, a escolar e a empresarial (LIMA, 2008, p. 72).

Veloso (2007, p.19) adverte que como as todas as saídas fora do âmbito escolar, independente do nível de ensino, a visita técnica não deve ter um caráter de passeio, e, sim, buscar “um ritual de formalidades didáticas e pedagógicas e, porque não dizer, de elevado grau estatístico, geográfico e cultural” e acrescenta, também, que “deve ser operacionalizada com técnica ampla e previamente discutida, sem deixar que a curiosidade e o abstracionismo enleve na execução da mesma”<sup>15</sup>.

O fato de as visitas técnicas terem como uma das características recorrentes que parte da apresentação dos lugares visitados seja feita por monitores/colaboradores, pode implicar em atritos e perda de autonomia, já que o trabalho é dividido entre o professor e o profissional do lugar, conforme explica Lima (2008):

Na visita técnica, pode-se dizer que o colaborador se encontra, ao lado do professor, na posição daquele que também deve realizar esse trabalho. O grupo de alunos tem, portanto, dois professores, os quais entram em conflito por ter visões diferentes quanto ao modo de realização da visita. Mais precisamente, têm diferentes projetos discursivos-executivos. (LIMA, 2008, p. 199)

---

<sup>15</sup> Id. Ibid. p. 21

Por ser um termo mais aplicado a visitas estruturadas de cursos técnicos e bacharelado, principalmente para os cursos de engenharia, administração, turismo e hotelaria, não há para a visita técnica amplas referências tratando de sua concepção e aplicação como para os demais termos, sendo em muitos casos confundido com as terminologias de turismo pedagógico e excursão pedagógica. Porém, mediante as leituras das referências sobre a temática fica evidente a preocupação de se estruturar as saídas para que tenham os objetivos atingidos, principalmente em relação às etapas de antes, durante e depois da visita, devendo incluir relatórios que contenham as observações, reflexões e conclusões obtidas (LIMA, 2008; VELOSO, 2007).

## 5 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS E MATERIAL DE APOIO AO CURRÍCULO: APONTAMENTOS E PONDERAÇÕES

Nesse capítulo serão apresentados os resultados do material analisado. Seguindo a metodologia de Bardin (2009) para a análise de conteúdo, a mesma é subdividida em três fases: a primeira é a etapa da “descrição”, seguida das inferências, para então somente ser possível obter a interpretação dos documentos analisados.

Se a *descrição* (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é primeira etapa necessária e se a *interpretação* (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermédio, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra. (BARDIN, 2009, p. 41, grifo da autora)

A primeira fase, que é a de descrição, tem como objetivo averiguar se o trabalho de campo é sugerido/indicado pelos documentos analisados, para avançar na pesquisa e contemplar as fases de inferência e interpretação, foi pertinente uma segunda leitura de todos os materiais a fim de aprofundar as análises sobre os mesmos, cuja ordem de análise por palavras se dá pelos seguintes documentos:

- PCN Introdução;
- PCN Geografia;
- Proposta Curricular do Estado de São Paulo;
- Materiais do Projeto *São Paulo Faz Escola*;
- Materiais do Projeto *Lugares de Aprender: a escola sai da escola* (Programa *Cultura é Currículo*)

A busca por palavras nos documentos são concentradas nos elementos descritos no capítulo anterior: Aula Passeio e/ou Aula das Descobertas; Estudo do Meio; Excursão Pedagógica/Didática; Turismo Pedagógico e/ou Educativo; Visita Técnica e Vivências Extra-Classe. Qualquer atividade que não tenha uma das denominações citadas, mas que deixa evidente que se trata de uma atividade/tarefa extraclasse e suscite estar enquadrada no que genericamente é chamado de trabalho de campo, também foram aqui incluídas, como é o caso da palavra excursão. Para o entendimento do que aqui será tratado como trabalho de campo, nos apoiamos no que concebe Silva (2002).

Entendo, portanto, que/como instrumento, técnica, método ou meio/o trabalho de campo vem a ser toda atividade que proporciona a construção do conhecimento em ambiente externo ao das quatro paredes, através da concretização de experiências que promovam a observação, a percepção, o contato, o registro, a descrição e representação, a análise e reflexão crítica de uma dada realidade, bem como a elaboração conceitual como parte de um processo intelectual mais amplo, que é o ensino escolar. (SILVA, 2002, p. 66)

A palavra pesquisa, que aparece de forma recorrente no material do projeto *São Paulo Faz Escola*, quando mencionada que deve ser feita fora do contexto escolar é compreendida nessa dissertação como um trabalho de campo se ficou evidenciado que há componentes que caracterizem essa prática, mesmo não havendo, como pensamos ser necessária, a participação efetiva do professor no processo. Esse entendimento fica assim definido por entendermos que o trabalho de campo é indicado, independente de concordarmos ou não com a metodologia da proposta do trabalho explicitada pelos documentos e materiais didáticos.

A condição de não analisar os materiais de apoio ao currículo, *São Paulo Faz Escola e Cultura é Currículo – a escola sai da escola*, de forma homogênea se deve ao fato dos mesmos terem diferentes enfoques e aplicações, ou seja, ao passo que o primeiro é utilizado de forma direta e constante nas escolas, o segundo tem como fundamento o desenvolvimento de atividades fora do âmbito escolar.

### 5.1. PCN Introdução

**Quadro 05 – Síntese da análise de conteúdo do PCN Introdução**

Documento	Abarca atividade extraclasse	Caracteriza um trabalho de campo a ser sistematizado (pré-campo, campo e pós-campo)	Palavras/expressões utilizadas no documento
PCN Introdução	Sim	O conteúdo do texto é insuficiente para essa compreensão	- Visitas - Pesquisas
<b>Fica evidenciado que a atividade extraclasse/trabalho de campo está indicada/sugerida pelo documento</b>			

Elaborado pela autora

Como sintetizado no quadro 5, há somente duas citações em todo o documento sobre a realização de atividades a serem feitas fora da escola, são elas: *visitas* e *pesquisa*. Ambas as palavras trazidas pelo documento, que indicam/sugerem a execução das atividades a serem feitas fora da escola, se encontram no mesmo trecho. Há nesse caso a observação de como o professor deve atuar mediante o trabalho, ou seja, buscando informações a fim de sistematizar a atividade incluindo assuntos de interesse dos alunos de determinada escola que condizem com a vivência e o cotidiano dos mesmos.

[...] sob a coordenação de um professor, o trabalho pode partir de temas e assuntos trazidos diretamente pelos alunos ou sugeridos pelo próprio professor, a partir da leitura que faz da realidade dos alunos e de suas falas, bem como das questões contempladas pelos temas transversais. É possível que haja interesses divergentes; nesse caso, é importante buscar o estabelecimento de um consenso, mas na sua impossibilidade, a escolha deve se dar a partir do desejo da maioria; o professor-coordenador também deve se pronunciar sobre os diferentes temas, apontando vantagens, desvantagens, possibilidades e dificuldades para sua abordagem. Ele deve priorizar temáticas ligadas diretamente aos desafios que a construção da identidade e de projeto de vida coloca aos alunos, sem impor o tema.

O trabalho deve ser organizado sob a forma de desenvolvimento de projetos. Mais que direcionar as atividades do grupo, o professor-coordenador deve escutar, acolher, interpretar, propor, organizar, orientar e compartilhar decisões com os alunos. Sua intenção é ajudá-los a encontrar caminhos próprios, caminhos juvenis para desvendar a realidade que os cerca e socializar suas descobertas. Nesse sentido, é importante que o coordenador oriente e *propicie a busca de informações em espaços fora da escola*: os alunos podem realizar *visitas e pesquisas* ou mesmo trazer pessoas para conversas e debates. (BRASIL, 1998b, p. 130, grifo nosso)

Por tratar-se de um documento mais generalista, voltado aos educadores de todas as disciplinas de 5ª a 8ª série (6º ao 9º ano), é compreensível que não apresente de maneira explícita e detalhada as práticas a serem desenvolvidas. Porém, o documento evidencia a importância da escola e dos professores terem autonomia sobre as decisões de suas propostas, condição que dá subsídio para que o docente decida sobre as metodologias e atividades a serem adotadas. Na caracterização do PCN Introdução essa condição de autonomia é apontada ao confirmar:

[...] a fundamental importância de que cada escola tenha clareza quanto ao seu projeto educativo, para que, de fato, possa se constituir em uma unidade com maior grau de autonomia e que todos que dela fazem parte possam estar comprometidos em atingir as metas a que se propuseram; [...] (BRASIL, 1998b, p. 11)

Em outra passagem, que trata da abrangência, o documento assim define uma proposta aberta e flexível que permite a atuação docente:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais *configuram uma proposta aberta e flexível*, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. *Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência dos estados e municípios, à diversidade política e cultural das múltiplas regiões do país ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas.* (BRASIL, 1998b, p. 50, grifo nosso)

Em relação ao documento também podemos salientar que há um tópico que trata sobre seleção de recursos didáticos, na qual são apontadas algumas alternativas, ou seja, formas de serem “inseridos numa proposta global de trabalho” (BRASIL, 1998b, p. 96), na qual não está incluído o trabalho de campo como uma dessas possibilidades.

## 5.2. PCN Geografia

**Quadro 6- Síntese da análise de conteúdo do PCN Geografia**

Documento	Abarca atividade extraclasse	Caracteriza um trabalho de campo a ser sistematizado (pré-campo, campo e pós-campo)	Palavras/expressões utilizadas no documento
PCN Geografia	Sim	Sim	- excursão - passeio didático - estudo do meio - visita
<b>Fica entendido que a atividade extraclasse/trabalho de campo está indicada/sugerida pelo documento</b>			

Elaborado pela autora

O PCN de Geografia inclui em várias passagens sugestões de atividades a serem desenvolvidas fora do recinto escolar, de acordo com as expressões contidas na síntese do quadro 06 consta: *excursão*, *passeio didático*, *estudo do meio* e *visita*, portanto, nesse documento a atividade fora do âmbito escolar também é indicada/sugerida.

As expressões aparecem de maneira indistinta, ou seja, explicitando no mesmo trecho as diferentes práticas sem se ater a uma diferenciação dos termos.

A forma mais usual de trabalhar com a linguagem gráfica na escola é por meio de situações em que os alunos têm de colorir mapas, copiá-los, escrever os nomes de rios ou cidades, memorizar as informações neles representadas. Mas esse tratamento não garante que eles construam os conhecimentos necessários, tanto para ler mapas como para representar o espaço geográfico. Para isso, é preciso partir da idéia de que a linguagem gráfica é um sistema de símbolos que envolve proporcionalidade, uso de signos ordenados e técnicas de projeção. Também é uma forma de atender a diversas necessidades, das mais cotidianas (chegar a um lugar que não se conhece, entender o trajeto dos mananciais, por exemplo), às mais específicas (como delimitar áreas de plantio, compreender zonas de influência do clima). É importante que a escola crie oportunidades para que os alunos construam conhecimentos sobre essa linguagem nos dois sentidos: como pessoas que representam e codificam o espaço e como leitores das informações expressas por ela. Se nessa fase da escolaridade é possível trazer o mundo para a sala de aula do aluno, *é também importante levar os alunos para fora dela*. É relevante lembrar que grande parte da compreensão da Geografia passa pelo olhar. Saídas com os alunos em *excursões* ou *passeios didáticos* são fundamentais para ensiná-los a observar a paisagem. A observação permite explicações sem necessidade de longos discursos. Além disso, estar diante do objeto de estudo é muito mais cativante e prazeroso no processo de aprendizagem. O trabalho com *estudos do meio* envolve outros aprendizados fundamentais na leitura da paisagem, tais como aprender os procedimentos de pesquisa, desenvolver ou criar projetos de estudo. Aliás, o trabalho com projetos

permite tanto o aprofundamento de determinadas temáticas, conforme as realidades de cada lugar, como maior flexibilidade no planejamento do professor. (BRASIL, 1998a, p. 33, grifo nosso)

No trecho abaixo são citados a excursão e visita como *recursos* atrelados aos estudos de Geografia. Acreditamos que a citação restringe uma maior contribuição que a prática pode propiciar ao mencionar somente a ação de *ter contato e observar*; porém, mediante as inferências que a citação permite e a análise a que se propõe essa pesquisa, fica evidente que o trabalho fora do âmbito escolar é de grande valia para a disciplina de Geografia.

Os estudos de paisagens urbanas e rurais, com toda a sua problemática, pode em grande parte ser desvendados pela observação direta dessas paisagens. Uma *excursão* a um sítio ou a alguma fazenda garantirá um contato direto com o solo, a vegetação e as formas de organização da produção. Muitas vezes cansamos nossos alunos com longos discursos sobre o valor e significado do centro histórico de uma cidade, quando uma simples *visita*, ensinando-os a observar suas referências básicas, identificando, revisitando a História, compreendendo a convivência do antigo e do novo, permitiria sua compreensão mais rápida. A aprendizagem, assim, se tornaria um momento de prazer. Nesse sentido, pela natureza do seu objeto de estudo, a Geografia está aberta a *uma infinidade de recursos* para a motivação do aluno. (BRASIL, 1998a, p. 34, grifo nosso)

Quando cita o estudo do meio, acreditamos que o documento propicia um avanço, pois, mesmo sem fundamentar essa atividade, faz referência em como o trabalho pode ser desenvolvido de maneira conexa com outras disciplinas que fazem parte do currículo escolar. Essas menções sobre o estudo do meio atreladas a outras disciplinas ocorrem em duas citações.

O *estudo do meio*, o trabalho com imagens e a representação dos lugares próximos e distantes são recursos didáticos interessantes, por meio dos quais os alunos poderão construir e reconstruir, de maneira cada vez mais ampla e estruturada, as imagens e as percepções que têm da paisagem local e agora também global, conscientizando-se de seus vínculos afetivos e de identidade com o lugar em que vivem. Além disso, a interface com a História é essencial. A Geografia pode trabalhar com recortes temporais e espaciais distintos dos da História, embora não possa construir interpretações de uma paisagem sem buscar sua historicidade. Uma abordagem que pretende ler a paisagem local e global, estabelecer comparações, interpretar as múltiplas relações entre a sociedade e a natureza de um determinado lugar pressupõe uma inter-relação entre essas áreas, tanto nas problematizações como nos conteúdos e procedimentos. Com a área de Ciências Naturais também há uma afinidade peculiar nos conteúdos desse ciclo, uma vez que o funcionamento da natureza e suas determinações na vida dos homens devem ser estudados. Sem perder de vista as especificidades de cada uma das áreas, o professor pode aproveitar o que há em comum para tratar um mesmo assunto sob vários ângulos. (BRASIL, 1998a, p. 53, grifo nosso)

Esses procedimentos, somados à ampla possibilidade de uso de recursos didáticos, tais como o trabalho com diferentes fontes documentais, imagens, música, *estudos do meio*, leitura de textos mais complexos e reflexivos, dramatizações, pesquisa etc.,

podem ser mais profundamente utilizados pelo professor, para que possa criar intervenções significativas que despertem, e ao mesmo tempo consolidem, os conhecimentos geográficos do aluno, como uma forma de saber particular, mas ao mesmo tempo articulado com outras áreas. (BRASIL, 1998a, p. 96, grifo nosso)

Uma série de possibilidades didáticas são apontadas ao longo do PCN Geografia como importantes, incluindo equipamentos tecnológicos que são de difícil acesso para a maior parte das escolas públicas; mas o documento também indica, em um único momento, materiais utilizados em campo de fácil aquisição.

Na medida do possível e das condições técnicas, pode-se aprofundar a capacitação do aluno, utilizando-se melhor, por exemplo, *a caderneta de campo*, ou a *agenda de estudo de campo*, a máquina fotográfica, o computador, a representação cartográfica, mesmo que esses meios ainda representem dificuldades e que a autonomia ainda seja pequena. O professor é fundamentalmente o orientador desse processo. Portanto, alguns desafios também são dele. Os avanços no terceiro ciclo poderiam ser relacionados à observação mais bem conduzida para alguma hipótese previamente formulada em sala de aula. A descrição poderia se aproximar de uma pré-análise com escolha intencional de dados, ou de formas de representação temática da realidade. Ou, ainda, o trabalho com diferentes tipos de fontes, como forma de agregar à descrição novos níveis de possibilidades de cruzamentos e questionamentos sobre a realidade. (BRASIL, 1998a, p. 96, grifo nosso)

### 5.3. Proposta Curricular do Estado de São Paulo

#### Quadro 07 - Síntese da análise de conteúdo da Proposta Curricular do Estado de São Paulo

Documento	Abarca atividade extraclasse	Caracteriza um trabalho de campo a ser sistematizado (pré-campo, campo e pós-campo)	Palavras/expressões utilizadas no documento
Proposta Curricular do Estado de São Paulo	Sim	Conteúdo do texto é insuficiente para essa compreensão	Atividade Extraclasse
<b>Fica entendido que a atividade extraclasse/trabalho de campo está indicada/sugerida pelo documento</b>			

Elaborado pela autora

De acordo com o termo mostrado no quadro 07, o único termo que aparece é de *atividade extraclasse*. Mesmo aparecendo no documento uma única vez, é possível afirmar que a atividade desenvolvida fora do âmbito escolar é indicada/sugerida.

A leitura e análise da proposta curricular do Estado de São Paulo para a disciplina de Geografia, em vigor desde 2008, se faz pertinente a fim de averiguar o quanto e como são tratadas as atividades desenvolvidas fora da escola, uma vez que este documento é que tem dado suporte para aplicação de um currículo básico unificado em todo o estado de São Paulo.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo propôs, em 2008, um currículo básico para as escolas da rede estadual nos níveis de Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio. Com isso, pretendeu apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. Esse processo partiu dos conhecimentos e das experiências práticas já acumulados, ou seja, partiu da recuperação, da revisão e da sistematização de documentos, publicações e diagnósticos já existentes e do levantamento e análise dos resultados de projetos ou iniciativas realizados. (SÃO PAULO, 2010, p. 7)

Nesse documento se encontra também a explicação de como são compostos os documentos e materiais de apoio para que os objetivos delineados sejam alcançados.

O Currículo se completa com um conjunto de documentos dirigidos especialmente aos professores e aos alunos: os **Cadernos do Professor e do Aluno**, organizados por disciplina/série (ano)/bimestre. Neles, são apresentadas Situações de Aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos e a aprendizagem dos alunos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série/ano e acompanhados de orientações para a gestão da aprendizagem em sala de aula e para a avaliação e a recuperação. Oferecem também sugestões de métodos e estratégias de trabalho para as aulas, experimentações, projetos coletivos, *atividades extraclasse* e estudos interdisciplinares. (SÃO PAULO, 2010, p. 08, grifo em negrito do autor, grifo em itálico nosso)

A organização das grades curriculares apresenta os conteúdos disciplinares e os objetivos formativos, também detalhados em termos de habilidade a ser desenvolvidas em associação com cada tema, por série/ano e bimestre letivo, ou seja, em termos do que se espera que os estudantes sejam capazes de fazer após cada um desses períodos. (SÃO PAULO, 2010, p. 81)

Como é possível constatar pelo excerto acima, nos termos grifados por nós, o documento alude a atividades fora do âmbito escolar, denominadas de *atividades extraclasse* que deve ser associada como parte integrante do currículo, pois é conexa com a cultura escolar.

Currículo e a expressão de tudo o que existe na cultura científica, artística e humanista, transposto para uma situação de aprendizagem e ensino. Precisamos entender que as atividades extraclasse não são “extracurriculares” quando se deseja articular a cultura e o conhecimento. Neste sentido todas as atividades da escola são curriculares ou não serão justificáveis no contexto escolar. Se não rompermos essa dissociação entre cultura e conhecimento não conseguiremos conectar o currículo a vida – e seguiremos alojando na escola uma miríade de atividades “culturais” que mais dispersam e confundem do que promovem aprendizagens curriculares relevantes para os alunos. (SÃO PAULO, 2008, p. 13)

O currículo do Estado de São Paulo tem como condição seguir as diretrizes dos PCNs com “[...] referenciais importantes às discussões que ancoram a elaboração deste documento” (SÃO PAULO, 2010, p. 26). E ainda alude a disciplina de Geografia.

Quanto à Geografia, o documento como objetivo “estudar as relações entre o processo e o funcionamento da natureza, por meio da leitura do lugar, do território, a partir de sua paisagem. Nesse sentido, é por intermédio dessas duas disciplinas que o conjunto dos diversos saberes que conformam as Ciências Humanas participa, de maneira interdisciplinar, do processo de formação do educando.”<sup>16</sup>

Conforme indica o documento, seria pertinente que a disciplina Geografia no ensino fundamental e médio, assim como acontece na academia, tivesse sua prática associada à teoria, segundo o mesmo, “a lei determina corretamente que a relação teoria e prática se dê em cada disciplina do currículo, uma vez que boa parte dos problemas de qualidade do ensino decorre da dificuldade em destacar a dimensão prática do conhecimento, tornando-o verbalista e abstrato” (SÃO PAULO, 2008, p.22). O documento ainda trás outra passagem em alusão à importância que se pode extrair de união entre teoria e prática associada aos conhecimentos prévios do alunado.

Torna-se fundamental desenvolver uma atitude de respeito aos saberes que o estudante traz à escola, adquiridos em seu meio cultural, pois é certo que envolve uma variada gama de discussões com temas da atualidade, como a urgência ambiental, os diferentes níveis de bem-estar das populações, as questões de saúde pública, as políticas assistenciais, greves, desemprego, relações internacionais, conflitos de diferentes ordens e crises econômicas, entre outros (SÃO PAULO, 2008, p. 44).

Essa articulação entre a teoria e a prática envolvendo diretamente os conhecimentos prévios dos alunos é uma das inferências que podemos retirar do documento como sendo uma alusão ao desenvolvimento do trabalho de campo. Outra das inferências que podemos constatar, e que permite afirmar que a realização de trabalho de campo é uma condição indicada/sugerida ao ensino de Geografia pelo documento analisado, se dá por meio do excerto abaixo, ao mencionar a necessidade de desenvolver a leitura e compreensão do espaço geográfico de forma articulada, ou seja, acreditamos que para que esse objetivo seja atingido se faz necessário utilizar o espaço fora do âmbito escolar como objeto de estudo.

Assim como os demais componentes curriculares da educação básica, cabe ao ensino de Geografia desenvolver linguagens e princípios que permitam ao aluno ler e compreender o espaço geográfico contemporâneo como uma totalidade articulada,

---

<sup>16</sup> Id., Ibid, p. 26

e não apenas memorizar fatos e conceitos desarticulados. Também deve priorizar a compreensão do espaço geográfico como manifestação territorial da atividade social, em todas as suas dimensões e contradições, sejam elas econômicas, políticas ou culturais. (SÃO PAULO, 2010, p. 77)

Nos quadros que constam no documento e que trazem a organização da grade curricular subdividida por série/ano de cada bimestre, além de constar o conteúdo que deverá ser trabalhado, contém também as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos. Por meio de inúmeras dessas habilidades podemos evidenciar que várias têm sua execução mais efetiva se desenvolvida fora do âmbito escolar atreladas a um trabalho de campo. As inferências sobre essas habilidades constam na parte que faz análise sobre o material do *São Paulo Faz Escola* devido serem articuladas com os conteúdos.

#### **5.4. Cadernos do Projeto *São Paulo Faz Escola***

Julgamos importante salientar que em relação a um dos questionamentos da pesquisa, que trata de identificar termos que remetam a ideia de execução de trabalho de campo, houve um percalço em relação ao material do projeto *São Paulo Faz Escola* por não encontrarmos nele os termos que são referenciados nesse trabalho<sup>17</sup> e adotados pela bibliografia. Houve, como será explicitada, uma única identificação que é adotada pelo material: *Pesquisa de Campo*, portanto, a parte de inferências, que trata diretamente da questão do atrelamento do conteúdo em relação à execução do trabalho de campo é, para essa fase, a mais importante.

Devido às especificidades da pesquisa, salientamos que não cabe um critério mais rígido para enquadrar as terminologias que remetem à execução de um trabalho de campo, daí a compreensão de buscar junto ao *corpus* uma análise que pudéssemos identificar situações que se enquadrem no que julgamos ter uma concepção de trabalho de campo.

Em relação ao material que compõe o projeto, optou-se por analisar cada caderno individualmente, tanto do professor quanto do aluno. Por cautela, a fim de não deixar de fora nenhum conteúdo, decidimos realizar a análise dessa forma, mesmo estando praticamente todo o conteúdo do material do aluno contido no caderno do professor. Para ambos foi seguida a ordem cronológica do ano e período letivo.

---

<sup>17</sup> Capítulo 4

**Quadro 8 - Síntese da análise de conteúdo do Projeto São Paulo Faz Escola**

<b>Documento</b>	<b>Abarca atividade extraclasse</b>	<b>Caracteriza um trabalho de campo a ser sistematizado (pré-campo, campo e pós-campo)</b>	<b>Palavras/expressões utilizadas no material</b>
Proposta Curricular do Estado de São Paulo	Sim	Sim	Pesquisa de Campo
<b>Fica entendido que a atividade extraclasse/trabalho de campo está indicada/sugerida pelo documento</b>			

Elaborado pela autora

Por meio do quadro 08 fica evidenciado que na totalidade de todo o material aparece uma única ocorrência de termo como proposta de atividades extraclasse, somente o que o material denomina de *pesquisa de campo*. A participação do professor em relação a essa atividade é meramente de orientação do que já está *pronto* no material. Mesmo a atividade não estando sistematizada como um trabalho de campo, e a participação do professor depender do direcionamento deste para poder ser executada a fim de contemplar todas as etapas que compõe um trabalho de campo (pré-campo, campo e pós-campo), podemos confirmar que esse é indicado pelo fato do material contemplar atividades extraclasse.

Uma constatação prévia é que o envolvimento do professor na atividade é somente durante as fases desenvolvidas em sala de aula e a etapa de campo não contempla a participação docente.

No quadro 09 está apontada por bimestre a existência ou não de proposta de atividade extraclasse. Nessa subdivisão está também mencionado o tema de cada bimestre, pois acreditamos que esse acréscimo do tema é necessário por permitir uma noção prévia dos conteúdos curriculares de cada série/ano.

**Quadro 09 – Síntese sobre a presença de atividade extraclasse desenvolvida por bimestre/conteúdo**

Série/Ano	Bimestre	Tema	Há propostas de atividades extraclasse?
5ª série / 6º ano	1º	Paisagem	Sim
	2º	Representações e linguagens cartográficas	Não
	3º	Natureza e Sociedade	Sim
	4º	Setores da economia, cadeia produtiva e consumo	Não
6ª série / 7º ano	1º	Formação territorial e fronteiras	Não
	2º	Regiões Brasileiras e divisão regional	Não
	3º	Paisagens Naturais	Sim
	4º	Brasil – população e economia	Não
7ª série / 8º ano	1º	Fluxos econômicos; desenvolvimento da ciência e tecnologia	Sim
	2º	Fontes e Formas de energia	Não
	3º	Exploração de recursos naturais	Sim
	4º	Geografia Comparada– países da América Latina	Não
8ª série / 9º ano	1º	Globalização e relações humanas	Não
	2º	Instituições Públicas Multilaterais e Fórum Social Mundial	Não
	3º	Geografia das populações – dinâmica demográfica	Não
	4º	Relações sociais contemporâneas – consumo, turismo e redes de ilegalidades	Não

Elaborado pela autora

Conforme mostrado no quadro 09 a única série/ano na qual não há a atividade de pesquisa de campo é na oitava série/nono ano. Para a sexta série/sétimo ano somente no segundo semestre consta a atividade, e no sexto e oitavo ano aparecem duas vezes.

Inúmeros conteúdos do material são pautados em exemplos da cidade de São Paulo e arredores, o que faz com que as oportunidades de aproximação com o cotidiano e vivência do aluno fiquem na maior parte dos casos a cargo dos professores que assim desejarem, já que as atividades estão praticamente prontas nos cadernos. Portanto, se a exemplificação e aproximação do local de vivência do aluno não for feita pelo docente, pouco ela acontecerá. Sobre a aproximação da escola com a vida Castrogiovanni (2010) faz interessante consideração.

Existe ainda pouca aproximação da escola com a vida, com o cotidiano dos alunos. A escola não se manifesta atraente frente ao mundo contemporâneo, pois não dá conta de explicar e textualizar as novas leituras de vida. A vida fora da escola é cheia de mistérios, emoções, desejo e fantasias, como tendem a ser as ciências. A escola parece ser homogênea, transparente e sem brilho no que se refere a tais características. É urgente teorizar a vida, para que o aluno possa compreendê-la e representá-la melhor e, portanto, viver em busca de seus interesses. (CASTROGIOVANNI, 2010, p. 13)

Na disciplina Geografia, se a aproximação com o objeto de estudo não for contemplada, perde-se inúmeras oportunidades de melhor entendimento do local de vivência e, conseqüentemente, das questões locais e globais. Em relação a esse fato Callai (2010, p. 118) aponta que, “o conhecimento e a compreensão das particularidades dos vários lugares pode ser o caminho para se compreender o global, o mundo em que vivemos e para investigar as relações que se estabelecem entre os homens e entre estes e a natureza.”

Os cadernos utilizados para a análise foram editados em anos diferentes, sendo que todos os relativos ao primeiro e segundo bimestre são do ano de 2013. Esses cadernos, tanto do professor quanto dos alunos, sofreram alterações em relação a algumas atividades, modificando um pouco os conteúdos das versões anteriores. Em relação ao caderno do professor há um acréscimo de orientações sobre as atividades a serem feitas com os alunos, com acréscimo de uma ficha de observação do desempenho a fim de avaliar a execução das atividades pelos alunos. Na apresentação do caderno do professor, assinado pelo Secretário da Educação do Estado de São Paulo, Herman Voorwald, é reafirmado o papel do professor no que tange optar em realizar mudanças sobre as atividades propostas.

[...] o Caderno do Professor, criado pelo programa São Paulo Faz Escola, apresenta orientações didático-pedagógicas e traz como base o conteúdo do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, que pode ser utilizado como complemento à Matriz Curricular. Observem que as atividades ora propostas podem ser complementadas por outras que julgarem pertinentes ou necessárias, dependendo do seu planejamento e da adequação da proposta de ensino deste material à realidade da sua escola e de seus alunos. (SÃO PAULO, 2013, p. 5)

Essa condição de modificar as atividades, podendo complementar com outras, possibilita afirmar que na atual edição, fica entendido e autorizado a execução de práticas de trabalho de campo que sejam articuladas com os conteúdos da Matriz Curricular Oficial do Estado de São Paulo. Cabe salientar que esses novos cadernos só serão utilizados em definitivo na rede a partir do ano de 2014.

Como forma de realizar a análise de conteúdo do material a fim de clarificar os limites e delinear as possibilidades para poder responder ao problema central desse trabalho, ou seja, sobre o quanto o currículo oportuniza ou não a realização de trabalhos de campo, e se é possível perceber os motivos dessa atividade não ser uma forma recorrente de prática pedagógica, separamos essa análise em quadros relativos a cada semestre, seguindo a ordem dos anos letivos. Essa subdivisão por semestres permite averiguar se há nesse período, tomando como referência os conteúdos e habilidades, a condição de se realizar ao menos uma prática de trabalho de campo.

Para o semestre em que não há atividade de *pesquisa de campo*, foram retirados os campos referentes à execução dessa atividade, os demais foram mantidos. Em relação ao questionamento: *os conteúdos permitem que se realize um trabalho de campo?*, a resposta para essa indagação é pautada na formação inicial em Geografia, uma vez que o que o curso de graduação,<sup>18</sup> por meio de seu referencial teórico e prático, oportuniza e oferece condições para que os alunos formados em licenciatura respondam de forma efetiva e conclusiva se os conteúdos e habilidades requeridas contemplam a realização da prática a ser feita fora da sala de aula.

---

<sup>18</sup> Formação inicial em Geografia realizada pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/ UNESP – campus Rio Claro

**Quadro 10 – Análise e inferências sobre a existência de atividade extraclasse no primeiro semestre da 5ª série/6º ano**

Série/Ano  5ª série/6º ano	Período Letivo  1º semestre
<p><b>Temas:</b></p> <p>Paisagem: - O tempo da natureza - Os objetos naturais            - O tempo histórico - Os objetos sociais            - A leitura de paisagens</p> <p>Escalas da Geografia: - As paisagens captadas pelos satélites – Extensão e desigualdades            - Memória e paisagens – As paisagens da Terra</p> <p>O mundo e suas representações: - Exemplos de representações – Arte e fotografia            - Introdução à história da cartografia</p> <p>A linguagem dos mapas: - Orientação relativa – A rosa dos ventos            - Coordenadas geográficas            - Os atributos dos mapas            - Mapas de base e mapas temáticos            - Representação cartográfica – Qualitativa e Quantitativa</p>	
<p><b>Há pesquisa de campo para ser realizada nesse semestre? Sim</b></p>	
<p><b>Pode ser enquadrada como um trabalho de campo abrangendo as etapas de pré-campo, campo e pós-campo? Sim</b></p>	
<p><b>Descrição da atividade</b></p> <p>No caderno do aluno há um texto como base para que os discentes desenvolvam a pesquisa de campo em grupo (cinco alunos em média), que consiste em entrevistas com pessoas mais velhas a fim de averiguar as mudanças na paisagem da cidade ou no bairro da escola e ao final elaborar um relatório.</p>	
<p><b>Inferências:</b></p> <p>Mesmo não constando no caderno as denominações das três fases que compõem um trabalho de campo, as mesmas aparecem com a denominação de “etapas”, na qual deve ser realizada uma preparação prévia, uma entrevista e a discussão dos resultados. O desenvolvimento da atividade, correspondente à etapa do campo, não pressupõe, pelo</p>	

material, o acompanhamento do professor.

De qualquer forma a inferência que podemos fazer é que a atividade caracteriza a execução de um trabalho de campo.

O objetivo do caderno é o de “[...] desenvolver as competências ligadas à observação, leitura e interpretação das múltiplas paisagens existentes na superfície da Terra, de forma a sensibilizar os alunos para o entendimento das demais dimensões do espaço geográfico.” (SÃO PAULO, 2013a, p. 12). Portanto, podemos concluir que: tanto o conteúdo, paisagem, quanto os objetivos contemplam de forma ampla a execução de trabalhos de campo.

De acordo com o “Currículo do Estado de São Paulo”, as seguintes habilidades com os alunos deverão ser desenvolvidas nesse primeiro semestre: descrever, identificar, relacionar informações e elaborar hipóteses sobre a paisagem. Como inferência sobre essas habilidades, que devem ser acrescidas das habilidades em cartografia do segundo bimestre, podemos afirmar que criam a condição de se afirmar que nesses a relação entre o conteúdo e as habilidades permitem a execução de trabalho de campo.

**Os conteúdos e habilidades permitem que seja realizado um trabalho de campo? Sim**

**Quadro 11 – Análise e inferência sobre a existência de atividade extraclasse no segundo semestre da 5ª série/6º ano**

<p><b>Série/Ano</b></p> <p>5ª série/6º ano</p>	<p><b>Período Letivo</b></p> <p>2º semestre</p>
<p><b>Temas:</b></p> <p>Os ciclos da natureza e a sociedade: - A história da Terra e os recursos minerais          - A água e os assentamentos humanos          - Natureza e sociedade na modelagem do relevo          - O clima, o tempo e a vida humana</p> <p>As atividades econômicas e o espaço geográfico:          - O setores da economia e as cadeias produtivas          - A agropecuária e os circuitos do agronegócio          - A sociedade de consumo</p>	
<p><b>Há pesquisa de campo para ser realizada nesse semestre? Sim</b></p>	
<p><b>Pode ser enquadrada como um trabalho de campo abrangendo as etapas de pré-campo, campo e pós-campo? Sim</b></p>	
<p><b>Descrição da atividade</b></p> <p>No decorrer de uma semana, sempre no mesmo horário, os alunos deverão observar e preencher uma ficha com dados do tempo atmosférico no entorno da escola</p>	
<p><b>Inferências</b></p> <p>A atividade pode ser caracterizada como trabalho de campo, pois contempla todas as etapas dessa prática em uma escala próxima do cotidiano dos alunos.</p> <p>De acordo com o foco a ser trabalhado no terceiro bimestre, deve haver uma interação entre os estudos dos diversos elementos da natureza: relevo, clima, hidrografia e vegetação. Esse estudo tem como objetivo “[...] desenvolver as competências ligadas à observação, à leitura e à interpretação das múltiplas paisagens que existem na superfície da Terra” (SÃO PAULO, 2013b, p. 9). A junção desses tópicos, associada à atividade são pertinentes para qualquer realização de trabalho de campo que contemple a disciplina Geografia.</p> <p>Os conteúdos a serem estudados no quarto bimestre, pautados nos sistemas técnicos, ou seja, na abordagem de atividades econômicas, cadeias produtivas, tanto de produção,</p>	

circulação e consumo de mercadorias, aliados às habilidades requeridas para esse semestre, tais como, identificar, descrever e caracterizar recursos naturais propicia que se faça, associado aos conteúdos do quarto bimestre, atividades fora do âmbito escolar.

**Os conteúdos e habilidades permitem que seja realizado um trabalho de campo? Sim**

**Quadro 12 – Análise e inferência sobre a existência de atividade extraclasse no primeiro semestre da 6ª série/7º ano**

<p><b>Série/Ano</b></p> <p>6ª série/7º ano</p>	<p><b>Período Letivo</b></p> <p>1º semestre</p>
<p><b>Temas:</b></p> <p>O território brasileiro: - A formação territorial do Brasil          - Limites e fronteiras          - A federação brasileira – Organização política e administrativa</p> <p>A regionalização do território brasileiro: - Critérios de divisão regional          - As regiões do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os complexos regionais e a região concentrada</p>	
<p><b>Há pesquisa de campo para ser realizada nesse semestre?</b> Não</p>	
<p><b>Inferências</b></p> <p>O conteúdo do primeiro bimestre, pautado na linguagem cartográfica e de forma mais específica na formação territorial do Estado Nacional, não propõe atividade de pesquisa de campo. O mesmo acontece com o conteúdo do segundo bimestre, focado no estudo das regiões brasileiras e da cartografia temática.</p> <p>As habilidades que os alunos devem ter nesse semestre incluem: identificar, elaborar, interpretar e confeccionar mapas temáticos em relação ao território e à regionalização do Brasil. Portanto, nem os conteúdos e nem as habilidades requeridas para o semestre propiciam que se realize trabalho de campo.</p>	
<p><b>Os conteúdos e habilidades permitem que seja realizado um trabalho de campo?</b> Não</p>	

**Quadro 13 – Análise e inferência sobre a existência de atividade extraclasse no segundo semestre da 6ª série/7º ano**

<b>Série/Ano</b>	<b>Período Letivo</b>
6ª série/7º ano	2º semestre
<p><b>Temas:</b>          Domínios naturais do Brasil: - Biomas e domínio morfoclimáticos do Brasil</p> <p>O patrimônio ambiental e a sua conservação: - Políticas ambientais no Brasil          - O Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC)</p> <p>Brasil: população e economia - A população e os fluxos migratórios          - A revolução da informação e a rede de cidades          - O espaço industrial – Concentração e descentralização          - O espaço agrário e a questão da terra</p>	
<p><b>Há pesquisa de campo para ser realizada nesse semestre? Sim</b></p>	
<p><b>Pode ser enquadrado como um trabalho de campo abrangendo as etapas de pré-campo, campo e pós-campo? Sim</b></p>	
<p><b>Descrição da atividade</b>          Trabalho para ser desenvolvido no terceiro bimestre em grupo, no qual deverá ser selecionado preferencialmente uma Unidade de Conservação existente na cidade. Caso não haja, deverá ser escolhida uma que esteja localizada em um município mais próximo a fim de realizar levantamento de dados sobre essa unidade. Os resultados da pesquisa deverão ser debatidos em sala de aula.</p>	
<p><b>Inferências</b>          Apesar da atividade não requerer a participação do professor, a mesma pode ser classificada como um trabalho de campo por abranger as três fases necessárias à execução dessa prática.</p> <p>Para o terceiro bimestre, além da atividade sugerida pelo material, deverá ser trabalhada a temática da região pautada nas características da paisagem natural brasileira, principalmente em relação ao patrimônio ambiental de nosso país. No último semestre o objetivo é trabalhar a população e economia do Brasil.</p> <p>“Identificar e descrever os diferentes usos dos recursos naturais realizados pela</p>	

sociedade” e “analisar as relações entre sociedade e natureza na produção do espaço geográfico” (SÃO PAULO, 2010, p.89), são duas das habilidades requeridas para o terceiro bimestre na qual podemos inferir que há condição para se executar um trabalho de campo.

Para o quarto bimestre essa condição oportuniza que se faça um trabalho de campo, pois agrega aos conteúdos a habilidade do aluno “associar o processo de concentração demográfica ao processo de urbanização” e “identificar geograficamente características e dinâmicas dos fluxos populacionais, relacionando-os com a constituição do espaço” (SÃO PAULO, 2010, p. 90).

**Os conteúdos e habilidades permitem que seja realizado um trabalho de campo? Sim**

**Quadro 14 – Análise e inferência sobre a existência de atividade extraclasse no primeiro semestre da 7ª série/8º ano**

<b>Série/Ano</b>	<b>Período Letivo</b>
7ª série/8º ano	1º semestre
<p><b>Temas:</b></p> <p>Representação cartográfica: - Visão de mundo e suas tecnologias</p> <p>Globalização em três tempos: - O meio técnico e o encurtamento das distâncias            - O meio técnico-científico-informacional e a globalização            - O Processo de globalização e as desigualdades internacionais</p> <p>Produção e consumo de energia: - As fontes e as formas de energia            -Matrizes energéticas – Da lenha ao átomo            -Perspectivas energéticas            -A matriz energética mundial            -A matriz energética brasileira</p>	
<p><b>Há pesquisa de campo para ser realizada nesse semestre? Sim</b></p>	
<p><b>Pode ser enquadrado como um trabalho de campo abrangendo as etapas de pré-campo, campo e pós-campo? Não</b></p>	
<p><b>Descrição da atividade</b></p> <p>Os alunos deverão fazer a aplicação de um questionário com dez pessoas que tenham mais de 25 anos. As questões são relativas ao uso de tecnologias e serviços.</p>	
<p><b>Inferências</b></p> <p>Tendo como princípio “[...] o estudo do tempo de percursos, do movimento no espaço, fluxo no qual estão imersos os agentes e seus meios de locomoção e comunicação” (São Paulo, 2013c, p. 9), o conteúdo do primeiro bimestre tem como objetivo o estudo das intensas transformações espaciais no mundo e, conseqüentemente, auxiliar no entendimento dos lugares e dos países.</p> <p>A atividade de pesquisa de campo proposta para o primeiro bimestre não caracteriza, a princípio, um trabalho de campo abrangendo as três etapas, pois não requer uma preparação prévia, uma vez que as perguntas já estão prontas no material do aluno. Portanto, cabe a atuação do professor na discussão e ampliação/modificação do questionário.</p> <p>No segundo bimestre o conteúdo em pauta são as fontes de energia associadas à</p>	

periodização da globalização. Para o segundo bimestre não há pesquisa de campo.

Algumas habilidades requeridas para o primeiro bimestre, que contemplam a execução de um trabalho de campo são: “identificar situações representativas do processo de globalização”, “identificar no espaço geográfico a trama dos objetos que propiciam a circulação de fluxos econômicos e de informações”, “selecionar e ordenar argumentos embasados em fundamentações geográficas representativas da relação espaço-tempo” (SÃO PAULO, 2010, p. 91).

**Os conteúdos e habilidades permitem que seja realizado um trabalho de campo? Sim**

**Quadro 15 – Análise e inferência sobre a existência de atividade extraclasse no segundo semestre da 7ª série/8º ano**

<b>Série/Ano</b>	<b>Período Letivo</b>
7ª série/8º ano	2º semestre
<p><b>Temas:</b>            A crise ambiental: - A apropriação desigual dos recursos naturais                - Poluição ambiental e efeito estufa                - Do Clube de Roma ao desenvolvimento sustentável                - Alterações climáticas e desenvolvimento                - Consumo sustentável</p> <p>Geografia comparada da América: - Peru e México – A herança pré-colombiana                - Brasil e Argentina – As correntes de povoamento                - Colômbia e Venezuela – Entre os Andes e o Caribe                - Haiti e Cuba – As revoluções</p>	
<p><b>Há pesquisa de campo para ser realizada nesse semestre? Sim</b></p>	
<p><b>Pode ser enquadrado como um trabalho de campo abrangendo as etapas de pré-campo, campo e pós-campo? Sim</b></p>	
<p><b>Descrição da atividade</b>            Os alunos devem fazer um levantamento de latas de refrigerantes encontradas na escola e em seu entorno no decorrer de 5 dias a fim de analisar o consumo e o impacto ambiental causados.</p>	
<p><b>Inferências</b></p> <p>O conteúdo do terceiro bimestre é focado na crise ambiental, incluindo o consumo de água; produção de lixo; as consequências/impactos, tanto no âmbito local quanto global e também a temática da sustentabilidade.</p> <p>O conteúdo do quarto bimestre, Geografia comparada da América, pode ser considerado dentre todos os que compõem o currículo de Geografia no ensino Fundamental II o que menos possibilita um trabalho de campo.</p> <p>Em relação às habilidades, principalmente as relativas ao terceiro bimestre, tal como identificar, aplicar, analisar, comparar e compreender problemas ambientais de variadas ordens nos permite afirmar que a execução de trabalho de campo não é só uma condição que o professor deve buscar, mas sim um aspecto positivo do material quanto à prática em questão.</p>	
<p><b>Os conteúdos e habilidades permitem que seja realizado um trabalho de campo? Sim</b></p>	

**Quadro 16 – Análise e inferência sobre a existência de atividade extraclasse no primeiro semestre da 8ª série/9º ano**

<b>Série/Ano</b>	<b>Período Letivo</b>
8ª série/9º ano	1º semestre
<p><b>Temas:</b></p>	
<p>A produção do espaço geográfico global: - Globalização e regionalização            - As doutrinas do poderio dos Estados Unidos da América            - Os blocos econômicos supranacionais</p> <p>A nova “desordem” mundial: - A Organização das Nações Unidas (ONU)            - A Organização Mundial do Comércio (OMC)            - O Fórum Social Mundial – Um outro mundo é possível</p>	
<p><b>Há pesquisa de campo para ser realizada nesse semestre? Não</b></p>	
<p><b>Inferências</b></p> <p>O objetivo do primeiro bimestre é trabalhar o conteúdo em relação à “[...] globalização nas diferentes escalas geográficas para que o processo seja percebido e compreendido nas dimensões do lugar, da região e do mundo.” (SÃO PAULO, 2013d, p. 9) Esse conteúdo abrange a formação dos blocos econômicos e desigualdades regionais.</p> <p>No segundo bimestre os conteúdos são pautados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, Organização das Nações Unidas, Organização Mundial do Comércio e Fórum Social Mundial.</p> <p>Uma das premissas das habilidades requeridas está em aplicar conceitos de espaço geográfico, identificar e caracterizar, reconhecer, localizar e descrever o espaço em relação à globalização e regionalização. Essas habilidades associadas ao do segundo bimestre que visa: identificar “[...] situações-problema os fundamentos da cidadania e da democracia”, “identificar situações nas quais os direitos básicos dos cidadãos não são usufruídos por todos os segmentos da sociedade”, “relacionar os fundamentos da cidadania e da democracia, do presente e do passado, aos valores éticos e morais na vida cotidiana” (SÃO PAULO, 2010, p. 96). É possível afirmar que os conteúdos do semestre oportunizam a execução de um trabalho de campo, por estarem conexos de maneira direta com a temática local/global.</p>	
<p><b>Os conteúdos e habilidades permitem que seja realizado trabalho de campo? Sim</b></p>	

**Quadro 17 – Análise e inferência sobre a existência de atividade extraclasse no segundo semestre da 8ª série/9º ano**

Série/Ano	Período Letivo
8ª série/9º ano	2º semestre
<p><b>Temas:</b></p> <p>Geografia das populações: - Demografia e fragmentação  - Estrutura e padrões populacionais  - As migrações internacionais  - Populações e cultura – Mundo árabe e mundo islâmico</p> <p>Redes urbanas e sociais: - Cidades – Espaços relacionais e espaços de conexão  - As cidades e a irradiação do consumo  - Turismo e consumo do lugar  - As redes da ilegalidade</p>	
<p><b>Há pesquisa de campo para ser realizada nesse semestre?</b> Não</p>	
<p><b>Inferências</b></p> <p>O conteúdo do terceiro bimestre, pautado na distribuição concentrada da população pelo mundo, tem como objetivo “[...] contribuir para a construção de um olhar em escala global sobre os volumes populacionais quantitativos e a forma de sua distribuição geográfica, na verdade uma “distribuição concentrada”. Também dizem respeito à importância de “[...] referenciar esses volumes populacionais à complexidade da produção social do espaço geográfico e à economia, assim como realiza um mergulho nas desigualdades existentes no interior dos grupos populacionais e nas diferenças detectadas na comparação entre países e regiões do globo.” (SÃO PAULO, 2008a, p. 10)</p> <p>No quarto bimestre os temas a serem abordados são: cidades globais, redes de consumo, turismo e redes de ilegalidade.</p> <p>Em relação às habilidades requeridas para o terceiro bimestre encontram-se inúmeras ações como reconhecer, aplicar, agrupar, distinguir, interpretar e relacionar conceitos sobre a demografia das populações. Essas habilidades juntamente com as habilidades requeridas para o quarto bimestre sobre como reconhecer, identificar, analisar criticamente e estabelecer relações sobre as cidades e principalmente os espaços urbanos oportunizam a realização de trabalho de campo.</p>	
<p><b>Os conteúdos e habilidades permitem que seja realizado um trabalho de campo?</b> Sim</p>	

É importante esclarecer que em todas as constatações de que as fases de trabalho de campo são contempladas nessa análise, é necessária a intervenção do professor como mediador para que as mesmas sejam realizadas em sua totalidade, ou seja, com a execução das etapas de pré-campo, campo e pós-campo. Essa condição não é apontada nos cadernos, tanto do aluno quanto do professor, mas é uma ação fundamental para que realmente se obtenha um resultado profícuo com a efetivação dessa prática.

Além das atividades de pesquisa, existem outras propostas contidas no material que são referentes às atividades de levantamento de dados fora da escola. As mesmas não podem ser enquadradas como trabalho de campo, porém requerem que sua execução seja feita fora do âmbito escolar.

A partir da análise realizada é possível averiguarmos pelo quadro a seguir se o trabalho de campo pode ser realizado a partir da consideração dos conteúdos e habilidades requeridas dos alunos em cada bimestre e semestre.

Quadro 18 – Possibilidades de realização de trabalho de campo em cada semestre letivo

Série/Ano	Bimestre	Tema	Há propostas de atividades extraclasse?	É possível realizar trabalho de campo considerando os conteúdos e a habilidades do semestre?
5ª série / 6º ano	1º	Paisagem	Sim	<b>Sim</b>
	2º	Representações e linguagens cartográficas	Não	
	3º	Natureza e Sociedade	Sim	<b>Sim</b>
	4º	Setores da economia, cadeia produtiva e consumo	Não	
6ª série / 7º ano	1º	Formação territorial e fronteiras	Não	<b>Não</b>
	2º	Regiões Brasileiras e divisão regional	Não	
	3º	Paisagens Naturais	Sim	<b>Sim</b>
	4º	Brasil – população e economia	Não	
7ª série / 8º ano	1º	Fluxos econômicos; desenvolvimento da ciência e tecnologia	Sim	<b>Sim</b>
	2º	Fontes e Formas de energia	Não	
	3º	Exploração de recursos naturais	Sim	<b>Sim</b>
	4º	Geografia Comparada– Argentina, Brasil, Colômbia, Cuba, Haiti, México, Peru e Venezuela	Não	
8ª série / 9º ano	1º	Globalização e relações humanas	Não	<b>Sim</b>
	2º	Instituições Públicas Multilaterais e Fórum Social Mundial	Não	
	3º	Geografia das populações – dinâmica demográfica	Não	<b>Sim</b>
	4º	Relações sociais contemporâneas – consumo, turismo e redes de ilegalidades	Não	

Elaborado pela autora

Conforme fica evidenciado no quadro 18, praticamente em todos os semestres, levando em consideração os conteúdos e habilidades, há possibilidade de realização de pelo menos uma prática de trabalho de campo, com exceção do primeiro semestre da 6ª série/7º ano.

### 5.5 Projeto *Lugares de Aprender: a escola sai da escola*

O programa *Cultura é Currículo* é composto de três projetos distintos:

- O Cinema vai à Escola;
- Escola em Cena;
- Lugares de Aprender: A Escola sai da Escola.

Especificamente para esta pesquisa os materiais pedagógicos analisados fazem parte desse último programa, Lugares de Aprender: a Escola sai da Escola, que disponibiliza alguns materiais de apoio. Esses materiais tratam diretamente de saídas da escola para desenvolvimento de atividades em locais que são denominados pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo de *Instituições Parceiras* (SÃO PAULO, 2013).<sup>19</sup>

Conforme definição da própria secretária de Educação o programa *Cultura é Currículo* se trata de um:

[...] conjunto de ações definidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para concretização da sua política educacional, visando propiciar melhor qualidade de ensino da escola pública estadual, seja no sentido de atender aos desafios do mundo moderno, como em relação à função de transmissão do saber, para inserção social de seus alunos. (SÃO PAULO, 2013)<sup>20</sup>

O programa possui como princípios:

- Democratizar o acesso de professores e alunos da rede pública estadual a equipamentos, bens e produções culturais que constituem patrimônio cultural da sociedade, tendo em vista uma formação plural e a inserção social.
- Fortalecer o ensino por meio de novas formas e possibilidades de desenvolvimento dos conteúdos curriculares em articulação com produções socioculturais e fenômenos naturais, diversificando-se as situações de aprendizagens.
- Estimular e desenvolver a aprendizagem por intermédio de interações significativas do aluno com o objeto de estudo/conhecimento de disciplinas, reforçando-se o caráter investigativo da experiência curricular. (SÃO PAULO, 2013)<sup>21</sup>

---

<sup>19</sup> Sem paginação

<sup>20</sup> Sem paginação

<sup>21</sup> Sem paginação

Para orientação aos professores e responsáveis sobre as saídas da escola, foram elaborados materiais didáticos de apoio. Para esse trabalho nem todos os materiais serão analisados, pois há cadernos que são específicos para o ensino fundamental I ( 1ª – 4ª série/1º - 5º ano) e ensino médio. Esses cadernos não são específicos de nenhuma disciplina, pois possuem como objetivo o trabalho interdisciplinar entre as que fazem parte do currículo do ensino fundamental II. Abaixo segue relação dos materiais que são analisados:

- Caderno - Horizontes Culturais: Lugares de Aprender;
- Caderno – Espaços, Tempos e Obras: Subsídios Para o Desenvolvimento de Projetos Didáticos - 5ª e 6ª séries - Ensino Fundamental;
- Caderno – Patrimônios, Expressões e Produções: Subsídios Para o Desenvolvimento de Projetos Didáticos - 7ª e 8ª séries - Ensino Fundamental;
- Caderno - Meio Ambiente Saber Cuidar: Subsídios Para o Desenvolvimento de Projetos Didáticos – Ensino Fundamental II - Ensino Médio.

Apesar de o caderno *Horizontes Culturais: Lugares de aprender*, ser um material de referência direcionado a locais de visitas na cidade São Paulo, acreditamos ser pertinente incluí-lo, pois ele é a base para os outros materiais e evidencia muito da concepção e objetivo que o programa possui, ou seja, foi a partir da experiência na cidade de São Paulo e da publicação desse caderno que houve ampliação do programa para o interior do estado. Os mesmos abrangem trabalhos a serem feitos em instituições que fazem parte dos do programa além de locais públicos, como praças, centro histórico, monumentos etc., dispondo até mesmo de sugestões de roteiros, indicação de eventos além de indicações de intervenções, como no caso de exemplos de grafites.

Os três cadernos de *Subsídios para o Desenvolvimento de Projetos Didáticos* analisados fazem parte de uma série que visa, além de auxiliar o trabalho em sala de aula, orientar as visitas feitas às instituições culturais e ambientais, o material ainda propõe o desenvolvimento de algumas atividades tendo como objetivo articular a experiência fora da escola com a sala de aula. (SÃO PAULO, 2009, p. 3)

O caderno *Espaços, Tempos e Obras: Subsídios Para o Desenvolvimento de Projetos Didáticos - 5ª e 6ª séries - Ensino Fundamental* é dividido em dois projetos: *O Espaço e a produção de representações* e *Conhecer e comunicar os bens culturais*. Além de orientações para desenvolvimento de atividades em sala de aula e na escola, objetivando principalmente a

compreensão de uma instituição cultural sob a óptica desses dois projetos, o mesmo trás orientações para a visita às instituições parceiras.

Nestes projetos, os acervos, os espaços e as mostras temporárias dos museus e centros de cultura são as fontes de pesquisa e descoberta dos alunos, que aí encontram motivos para novos programas escolares. A visitação às áreas culturais, científicas e históricas vai proporcionar às crianças e jovens novas situações instigadoras de aprendizagem, pela oportunidade de ampliar seus conhecimentos. O acesso às obras de arte, aos artefatos e aos documentos artísticos e culturais possibilita uma experiência sensível a cada criança e jovem, pelo prazer do diálogo com a arte e a cultura e sua comunicação no cotidiano da escola, além da aquisição de novos domínios curriculares. (SÃO PAULO, 2009, p. 6)

O caderno *Patrimônios, Expressões e Produções: Subsídios Para o Desenvolvimento de Projetos Didáticos - 7ª e 8ª séries - Ensino Fundamental* é dividido em dois projetos: *Os objetos e as diferentes formas de olhá-los* e *História e histórias – múltiplas versões*. O material trás como enfoque principalmente a visitação em museus e tem como objetivo:

[...] demonstrar a importância das instituições culturais na preservação e difusão do objeto artístico, discutindo, por um lado, como o lugar da arte é relevante para o reconhecimento de seu “valor” na história ocidental da humanidade; e por outro, ajudando, assim, os estudantes a compreender que museus são lugares de pesquisa e difusão de conhecimento e que, portanto, têm uma intencionalidade.

O assunto é da maior pertinência por possibilitar que jovens de 7ª e 8ª séries tenham a possibilidade de *visitar* museus nos quais estão abrigados exemplos do patrimônio artístico brasileiro, garantindo-lhes acesso para que possam utilizar os espaços culturais da cidade com autonomia. (SÃO PAULO, 2009a, p. 5, grifo nosso)

O caderno *Meio Ambiente Saber Cuidar: Subsídios para o Desenvolvimento de Projetos Didáticos – Ensino Fundamental II - Ensino Médio*, é dividido em duas partes: ensino fundamental II e Médio. Para análise dessa pesquisa cabe somente a primeira parte denominada como projeto *Os lugares e o meio ambiente*. O material visa prioritariamente “as idas às instituições voltadas ao meio ambiente [...]” (SÃO PAULO, 2010a, p. 3). O foco do projeto é o desenvolvimento da Educação Ambiental na escola por meio de visitas ao denominados *lugares de aprender*.<sup>22</sup> Apesar de no próprio material o direcionamento das atividades estarem voltadas para a disciplina de ciências, acreditamos ser pertinente sua análise, pois o foco é a Educação Ambiental, ou seja, uma temática interdisciplinar e transversal.

Esses lugares podem e devem começar pela própria casa de seus alunos e pela escola e seu entorno. Mas há ainda outros lugares em que as questões ambientais estão mais presentes e evidentes e nas visitas a eles muitas atividades podem ser desenvolvidas para abordá-las, como propomos neste material. Por exemplo, existem projetos voltados à recuperação de áreas degradadas. A visita a um desses

---

<sup>22</sup> Id. Ibid, p. 08

lugares é uma forma de discutir as possibilidades que temos para atuar nos problemas ambientais. (SÃO PAULO, 2010, p. 11)

**Quadro 19 - Síntese da análise de conteúdo do Projeto “Lugares de aprender: A Escola sai da Escola”**

<b>Documento</b>	<b>Abarca atividade extraclasse</b>	<b>Caracteriza um trabalho de campo a ser sistematizado (pré-campo, campo e pós-campo)</b>	<b>Palavras/expressões utilizadas no documento</b>
<b>Lugares de Aprender: A Escola sai da Escola</b>	Sim	Sim	- Visita (s); - Atividade Extraclasse; -Expedição; -Excursão; - Passeio; - Viagem; - Saída da escola;
<b>Fica entendido que a atividade extraclasse/trabalho de campo está indicada/sugerida pelo documento</b>			

Conforme mostrado no quadro 19, uma das palavras utilizadas é visita e suas variações, incluindo o verbo visitar. Esta é a denominação que mais aparece nos materiais analisados que compõem o projeto. No excerto abaixo aparece a palavra visitar e a dimensão que o programa busca quando justifica a execução da atividade.

*Visitar* o ambiente onde acontecem as exposições possibilita novas estratégias de aula, ampliando a aprendizagem, como acontece quando o aluno realiza uma entrevista com os profissionais que o recebe, aprecia os objetos originais, levanta questões e busca informações e respostas, reflete e debate sobre a montagem das exposições e sobre a instituição onde se encontra. Também permite a integração de diversas disciplinas como História, Geografia, Arte e de Temas Transversais. Neste Projeto, *visitar* um museu ou outra instituição cultural é viver uma situação pedagógica que se desenvolve a partir da escola e integra uma sequência de atividades. (SÃO PAULO, 2009, p. 31, grifo nosso)

Na parte de orientações para visita à instituição cultural do material didático *Espaços, Tempos e Obras: Subsídios Para o Desenvolvimento de Projetos Didáticos - 5ª e 6ª séries - Ensino Fundamental*, a palavra visita e suas variações aparecem em inúmeras passagens do texto. Abaixo uma delas que pensamos ser representativa do que o projeto almeja que seja executado.

A *visita* é um momento importante para que os alunos possam recolher informações e registrá-las por meio de perguntas, respostas e desenhos, para que possam organizá-las e usá-las na montagem do “museu temporário”. Comunicar ao público escolhido um pouco sobre a instituição visitada proporcionará uma reflexão sobre o objeto como bem cultural e sobre sua coleção. (SÃO PAULO, 2009, p. 47, grifo nosso)

Assim como no material citado no parágrafo acima, no caderno *Patrimônios, Expressões e Produções: Subsídios Para o Desenvolvimento de Projetos Didáticos - 7ª e 8ª séries - Ensino Fundamental*, também há uma parte dedicada à orientação para visitas em instituições culturais, e da mesma forma a palavra visita é amplamente utilizada. No trecho abaixo o termo aparece atrelado à etapa de pós-campo, na qual a prática fora da escola não tem um fim em si mesma, ou seja, é pertinente que com a mesma seja desenvolvidas atividades a fim de se obter o maior proveito possível.

Nas aulas seguintes após a visita, proponha a produção de um texto, organizando as informações recolhidas. Proponha que com base nos textos troquem e ampliem informações. Pergunte se aprenderiam o mesmo sobre as obras e a exposição, se durante a exposição, só tivessem olhado para as obras, sem buscar informações sobre elas, tendo apenas como referência conhecimentos que já possuíam. Olhar para as obras com ou sem informação faz diferença? Pode mudar seu olhar sobre ela? Discuta com eles sobre essa questão, pois é importante que compreendam que **querer saber mais sobre a obra amplia seu olhar e o conhecimento sobre ela**. Esse é um dos objetivos de ir a uma instituição cultural. (SÃO PAULO, 2009a, p. 23, grifo do autor)

Na orientação no material para que a visita a uma instituição parceira seja feita em qualquer etapa da atividade que é proposta de ser realizada, nas palavras do autor: “a visita à instituição cultural pode ser feita em qualquer momento do projeto, ou seja, no início, no meio ou no final” (SÃO PAULO, 2009a, p. 42).

No material *Meio Ambiente Saber Cuidar: Subsídios Para o Desenvolvimento de Projetos Didáticos – Ensino Fundamental II - Ensino Médio* a atividade desenvolvida fora da escola também recebe a denominação de visita, e assim como nos demais cadernos a mesma é também sugerida que seja feita em qualquer etapa das atividades que são propostas.

Por meio da leitura do quadro 19, outra palavra contida nos materiais é a *atividade extraclasse*. No contexto apresentado é possível afirmar que fica evidenciada a preocupação de tratar essa colocação como algo que não é desconexo com o trabalho realizado em sala de aula e na escola, portanto, busca oportunizar junto às instituições parceiras um complemento ao currículo.

Tempo e espaço. Talvez seja isso que o Programa Cultura é Currículo deseja oportunizar. Isso depende, entretanto, de cada um de nós, envolvidos e implicados no projeto, percebendo o espaço e o tempo não como uma brecha, como uma

*atividade extraclasse* isolada das ações em sala de aula, mas como uma proposição capaz de mover a nós, professores, e a cada um de nossos aprendizes num modo revigorado de olhar o mundo, condensado nas instituições culturais participantes. É um esforço ousado para a democratização do acesso conectado com as questões da escola. (SÃO PAULO, 2008b, p. 26, grifo nosso)

Outra palavra que aparece no quadro 19, e que cabe aqui fazer o recorte do trecho onde a mesma está no documento é: *expedição*. No contexto do material há uma preocupação preliminar de explicar e exemplificar quais foram consideradas as verdadeiras expedições no passado. Por meio do uso da palavra são atreladas outras duas que nos dão a ideia de atividades desenvolvidas fora do âmbito escolar: excursão e passeio. O material expõe como premissa o caráter de seriedade que uma atividade desenvolvida fora da escola deve ter.

Percebemos que em cada *expedição* há tarefas singulares para cada um dos que dela participam. Não se trata de uma *excursão* em que o *passeio* e o entretenimento são os fatores principais, mas de uma *expedição* conectada com um objetivo comum – algo a investigar, a estudar. Observando os vários procedimentos de *expedições* do passado, podemos verificar que cada participante ou grupos de participantes têm funções específicas, colaborando para que o objeto de estudo da *expedição* possa ser vivido e percebido por múltiplos focos.

Que ressonâncias esse procedimento pode ter nas *expedições* às instituições que compõem o Programa Cultura é Currículo? Poderíamos inventar equipes de trabalho para a *expedição* que será feita? (SÃO PAULO, 2008b, p. 27, grifo nosso)

Enfatizando o objetivo de haver seriedade e rigor, fugindo da ideia de se tornar uma mera saída da escola, há uma preocupação da proposta de caracterizar como devem ocorrer as etapas que compõe um ideal de expedição envolvendo a participação os alunos.

Certamente esse procedimento requer que os alunos sejam preparados para cada tarefa, de acordo com a possibilidade e singularidade de cada classe. Essa sugestão implica uma leitura da classe pelo(a) professor(a), para verificar sua viabilidade ou adequá-la ao que é possível a partir de cada grupo-classe. Vejamos algumas hipóteses de equipes de trabalho.

O registro da *expedição*, por exemplo. Poderíamos pensar que basta alguém fotografar, mas há muitas formas de registro no próprio ato da *visita*. Além das fotos, que depois terão de ser selecionadas e organizadas, também há registros com outras qualidades, como os realizados por meio de desenhos, da gravação dos sons, da percepção de cenas com os personagens que a vivenciam. Há também os registros escritos, mas podemos fazer nossos alunos perceberem que há textos de diferentes modalidades que podem ser escritos por diferentes equipes, como os textos jornalísticos, que focalizam a *expedição* como uma reportagem; os textos de cunho literário, que traduzem a *visita* num conto, ou numa poesia, entre várias hipóteses; os textos críticos; os textos que se compõem como depoimentos pessoais...

Além do registro, há equipes que poderiam ser de cientistas, de historiadores, de geógrafos, de ecologistas, de antropólogos... Elas ficariam atentas às questões que estão sendo estudadas sob o olhar da área de estudo, adequadas à potencialidade de cada grupo-classe. E ainda seria possível montar equipes para focalizar o caminho da escola para a instituição cultural e o da volta. Esta equipe poderia estudar esse trajeto e proceder como um agente de turismo e/ou como um geógrafo, chamando a atenção para os pontos importantes sob um ou outro aspecto.

Evidentemente que todos participariam da *expedição* atentos a todo o processo vivido, mas, quando focalizamos tarefas específicas, estamos oferecendo a oportunidade de os estudantes perceberem a riqueza da experiência vista por seus

protagonistas com focos diversos, ampliando também a possibilidade de leitura do mundo pela contribuição das áreas que são envolvidas pelos fazeres singulares de cada equipe. (SÃO PAULO, 2008b, p. 28, grifo nosso)

Outra palavra que aparece no material, evidenciada no quadro 19, é *viagem*. A mesma aparece como sinônimo de expedição e é trazida para o contexto pensando o estreitamento do relacionamento entre professor e aluno e na ampliação dos horizontes culturais que uma experiência como essa pode proporcionar.

Sair com um grupo de alunos para além dos muros da escola é um grande desafio. Por um lado, abre espaços para outros tipos de vínculo entre professor e alunos, pois estar ao lado, no mesmo nível, sem estrados, sem as mesas que podem se tornar couraças protetoras, permite uma outra experiência coletiva, já que o professor é também, como os alunos, um viajante atento, mesmo que já tenha visitado antes a instituição cultural. Por outro, amplia o repertório cultural dos alunos, pois provoca estranhamentos e encantamentos, convocando um pensar sobre a experiência vivida, que se inicia na preparação da *viagem/expedição*, mas que segue para além dela. (SÃO PAULO, 2008b, p. 29, grifo nosso)

Outra expressão que aparece no quadro 19 é *saída da escola*, no trecho abaixo é possível averiguar quanto os diferentes termos são tratados e utilizados na proposta do programa.

O Programa Cultura é Currículo oferece a oportunidade de aprofundar certos eixos temáticos por meio das *visitas/expedições*. Neste programa, ou em qualquer oportunidade de *saída da escola*, será sempre importante nos perguntarmos:

- Como a *visita/expedição* se relaciona com os conteúdos do currículo?
- Ela pode gerar novos modos de perceber e interpretar os conceitos e suas relações, a serem trabalhados posteriormente?
- O interesse já foi despertado pela mídia ou os alunos pouco ou nada sabem sobre a instituição cultural e seu acervo?
- Como ampliar a potencialidade da *visita* valorizando o patrimônio cultural?
- A partir da *visita*, poderemos trabalhar aspectos que não seriam tocados sem a observação mais sensível? (SÃO PAULO, 2008b, p. 31, grifo nosso)

Pensamos que outros trechos importantes de serem reproduzidos, pois evidenciam a necessidade de haver uma continuidade do trabalho dentro da sala de aula, quando efetivamente a saída já aconteceu, são devidos abordarem a conexão direta com o currículo e o melhor momento do ano letivo para se programar a atividade.

Como uma experiência estética e estésica, a *visita/expedição* se torna “um acontecimento” capaz de deslocar o visitante da experiência cotidiana para outro espaço, do qual ele sairá com outro olhar sobre o mesmo cotidiano. Para isso, é vital que o juízo, as opiniões, o “gosto/não gosto” saiam da conversa, da ação mediadora. A continuidade da *visita/expedição* acontece em sala de aula, mas, neste programa, o tempo terá de ser mais um elemento importante. (SÃO PAULO, 2008b, p. 32, grifo nosso)

O conceito que fundamenta o Programa Cultura é Currículo é a inserção da *visita* à instituição cultural no currículo de cada grupo-idade a partir de projetos que têm temáticas sugeridas. Entretanto, dada a abrangência do programa, a *visita* poderá ser marcada no início, no meio ou no final do ano letivo.

Considerando a dinâmica de um projeto na sala de aula, o enriquecimento cultural e a ampliação das possibilidades do estudo por meio de uma *visita/expedição*, podem-se prever as características diversas que um projeto pode adquirir se a *visita/expedição* for realizada no início do projeto dentro do currículo, ou se ela se der no meio ou no final desse processo.<sup>23</sup>

A cada ano, desde que o projeto foi instituído, novas instituições são aceitas para compor o leque opções de lugares que oportunizam a realização de atividades fora do âmbito escolar. O Projeto *Cultura é Currículo* representa para as escolas da rede estadual, ainda não de maneira tão abrangente, uma oportunidade de realização de um trabalho de campo sem custos, pois é totalmente financiado pela Secretaria Estadual de Educação do estado de SP.

---

23 Id. Ibid, p. 32, grifo nosso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma geral é possível afirmar que a Geografia como ciência se desenvolveu e muito contribuiu para a sociedade nas últimas décadas, mas o mesmo não se pode afirmar da Geografia como disciplina escolar para o ensino fundamental e médio, que parece em muitos momentos “patinar”, não avançando e nem se consolidando como uma área de conhecimento que pode de maneira profícua colaborar para o ensino aprendizagem e o processo de formação para a cidadania. Em parte a atribuição dessa falha se deve ao currículo que está posto, pois os conteúdos pautados no mesmo e a definição de se basear completamente nas competências e habilidades que aos alunos devem ter delimitam em parte a contribuição que a Geografia pode oferecer para a formação cidadã.

Em um contexto na qual há tantos problemas vinculados à instituição escolar, sejam eles de ordem física ou administrativa; atribuídos a formação dos professores; em relação aos conteúdos abordados e/ou ao currículo; às metodologias utilizadas, enfim, diante de um cenário nada promissor e repleto de dificuldades, a Geografia como disciplina pode cooperar para a ampliação dos conhecimentos prévios dos alunos e amparar a formação dos mesmos para a cidadania, uma vez que possibilita tratar diretamente do lugar de vivência desses alunos e possibilitar assim um avanço nos conhecimentos e entendimento de situações globais.

Sem o alunado entender os inúmeros aspectos do lugar onde vivem e dos sistemas e dinâmicas que fazem parte de seus cotidianos, podem surgir dificuldades para entender as questões mundiais. Não que o ensino de Geografia deva simplesmente ser focado nos saberes do dia a dia, pois se ficar estático impossibilita a oportunidade de avançar, mas é pertinente que, por meio dos saberes cotidianos, se parta para conhecimentos mais eruditos, ou seja, dos saberes do senso comum para compreensão dos conhecimentos científicos.

Mais que ser uma disciplina *útil* na visão do alunado, a Geografia pode contribuir para que os mesmos criem condições de refletir sobre como podem atuar mediante situações que requeiram o exercício da cidadania. Para subsidiar essa condição é pertinente sair da sala de aula e *enxergar* no próprio entorno questões relacionadas aos conteúdos da disciplina Geografia. Por meio de trabalhos de campo, que contemplem todas as etapas (pré-campo, campo e pós-campo), criam-se condições para que a prática docente seja mais do que repassar conteúdos prontos que fazem parte do currículo.

É possível alegar que há um consenso no meio acadêmico em afirmar que o trabalho de campo é importante para a Geografia, pois muitos são os autores que se referem a essa

prática como fundamental para o desenvolvimento da ciência; porém, ainda é tímida sua utilização no Ensino Fundamental.

Entender o mundo por meio das experiências concretas é sem dúvida nenhuma de grande valia no processo escolar, mas para que essa premissa seja desenvolvida, se faz necessário que os professores tenham essa compreensão, vislumbrando que não se trata de mais uma exigência curricular, algo que represente mais carga de trabalho, e sim uma prática facilitadora, uma metodologia que visa ao processo de ensino-aprendizagem.

O trabalho de campo pode representar um recurso que não necessita de vultosos investimentos financeiros, que muitas vezes são direcionados para gastos desnecessários e impróprios, como o uso intensivo e massificante de material impresso, principalmente de livros didáticos e apostilas.

A defesa que se faz do trabalho de campo como uma prática pedagógica é por acreditarmos que consiste em uma opção de atividade que contribui com o ensino-aprendizagem dos conteúdos presentes ou não no currículo, e que, possibilita uma articulação entre esses conteúdos com uma metodologia adotada desde os primórdios da ciência Geográfica como sendo profícua para o conhecimento e aplicação dessa. Acreditamos também que é uma forma do professor exercer a autonomia em seu trabalho quando ele decide elaborar e colocar em prática esse tipo de atividade.

Entendemos que é melhor haver um trabalho de campo que seja elaborado e executado pelo professor, ou pela equipe de professores, caso seja um projeto interdisciplinar, do que desenvolver somente uma prática que é pensada e decidida por pessoas alheias ao contato direto com os alunos, como acontece de forma recorrente quando se leva os discentes em locais que os mesmos são atendidos e assistidos por monitores. Não se trata de desmerecer o trabalho de profissionais que trabalham com o serviço de monitoria nos lugares onde esse serviço é disponibilizado, mas sim, de enfatizar a defesa de que o professor deve planejar e executar as saídas de campo de uma forma mais significativa e articulada com o seu trabalho. Essa autonomia é importante principalmente no que diz respeito às problematizações que podem ser trabalhadas quando a prática for desenvolvida.

O trabalho de campo representa uma prática que não tem fim em si mesmo, mas uma oportunidade, desde que executada com delineamentos claros e mediações pertinentes por parte dos educadores envolvidos, em que os princípios e objetivos traçados podem contribuir para a construção de um olhar reflexivo dos alunos, para uma melhor formação no que se refere ao ensino dos conteúdos e desenvolvimento de habilidades, condições estas presentes no currículo estadual paulista.

Uma questão que fica clara com a pesquisa bibliográfica realizada é que inúmeros termos são utilizados indistintamente em referência à mesma atividade. Não se trata de um erro, já que cabe a quem realiza denominar da maneira que acredita ser mais apropriada, pois o que realmente importa são os resultados finais. Esse uso indistinto é bastante evidente em relação à utilização do termo Turismo Pedagógico, que geralmente aparece associado a outras denominações, como estudo do meio e visita técnica.

Em relação ao termo *visita técnica* poucas obras foram encontradas tratando do tema, mesmo este sendo utilizado de forma recorrente por instituições escolares de ensino fundamental e médio, cursos técnicos e de bacharelado, como de engenharias, turismo e até mesmo administração. O que se conclui, portanto, que diferente da ciência geográfica que trata sob inúmeros aspectos uma conceituação para o termo trabalho de campo, o mesmo não ocorre com visita técnica.

Um dos objetivos de pesquisar os documentos oficiais, que são base para o currículo estadual paulista, foi o de verificar quais os termos relativos às atividades desenvolvidas fora da escola. Em relação aos PCNs, que são documentos que servem de base para o desenvolvimento dos currículos de todas as escolas de ensino fundamental e médio do Brasil, tanto o volume Introdução, quanto Geografia abordam a execução do trabalho de campo, o que nos permite afirmar que sugerem/indicam a realização dessa prática. O mesmo acontece com o documento *Currículo do Estado de São Paulo* e os dois projetos de apoio: *São Paulo Faz Escola*, *Lugares de Aprender: a escola sai da escola*.

Independente dos termos utilizados, é possível afirmar que todos os documentos, projetos e materiais analisados, bem como, os conteúdos e habilidades contemplam a realização de trabalho de campo, o que nos permite também afirmar que o currículo vigente oportuniza a realização dessa prática, que se não é realizada de forma recorrente, se deve a outros fatores que limitam sua execução, tais como: falta de verba, uma vez que não é mais permitido repassar a despesa aos alunos e que não é ofertada pelo estado de maneira contínua; falta de apoio da gestão, que por inúmeras razões não dá suporte e/ou permissão; inexperiência e/ou insegurança para o desenvolvimento, pois requer atenção e responsabilidade extra quando a prática é executada fora do âmbito escolar; falta de estímulo mediante as condições negativas de trabalho. Essas questões fazem com que principalmente o docente tenha dificuldade em levar adiante a execução de um trabalho de campo.

O programa *Cultura é Currículo* por meio do projeto *Lugares de Aprender: a Escola sai da Escola*, tem disponível uma série de materiais que visam dar subsídios à execução das atividades fora da instituição escolar e que ficam disponíveis no site para consulta. Porém, é

possível afirmar que parte da execução das visitas ocorre sem que os professores da rede tenham conhecimento sobre o material e também sem preparação prévia para irem aos locais que fazem parte do rol de Instituições parceiras determinadas pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Outro ponto em relação a esse programa, é que a Diretoria de Ensino é a responsável pela distribuição de vagas nas escolas, e pela determinação dos locais onde serão feitos os trabalhos de campo. À escola cabe somente decidir que turmas participarão e a escolha dos professores que acompanharão os alunos.

Acreditamos que seria oportuna a leitura do material do programa, pois a mesma facilitaria a execução da prática fora da escola uma vez que conta com exemplos de atividades a serem feitas em sala de aula que visam facilitar a compreensão dos aspectos que podem ser abordados em campo e também porque permite aos educadores envolvidos uma maior autonomia, visto que as instituições disponibilizam monitoramento, o que nem sempre garante um profícuo aproveitamento da instituição visitada.

O que evidenciamos em relação aos conteúdos do ensino de Geografia nos documentos dos projetos analisados é a ausência da abordagem dos problemas cotidianos que cercam a vida de grande parte da população e acaba por não oportunizar o entendimento dos problemas locais; um exemplo disso é o fato da grande maioria dos alunos e da população em geral não entenderem a dinâmica de um rio e as consequências catastróficas quando ocorre alagamento devido às ocupação indevidas em áreas de seu leito.

Os conteúdos dos cadernos são pautados em muitos exemplos de outras localidades, o que também resulta na perda de oportunidade de realizar um trabalho direcionado para o local de vivência do aluno. Como exemplo a atividade proposta no caderno do terceiro bimestre do 6º ano, que aborda o *nascimento* de muitas cidades a partir da ocupação de áreas próximas dos rios, é possível por meio desse enfoque desenvolver com os alunos um trabalho de compreensão de como se deu a dinâmica do surgimento de suas cidades estudando em loco essa situação, assim como poderia ser realizado um trabalho sobre a formação do município, envolvendo os aspectos físicos e históricos que contribuíram para essa constituição.

Em relação à análise do material de apoio para aplicação do conteúdo do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, *São Paulo faz Escola*, os cadernos possuem atividades intituladas *pesquisa de campo* para que os estudantes desenvolvam praticamente sozinhos. Para alunos que nunca passaram por essa experiência dificilmente obterão bons resultados se não forem orientados e acompanhados pelos professores. Essa questão de mediação do docente é condição primordial quando o aluno ainda não tem autonomia e maturidade suficientes, além de ser uma preparação para que no ensino médio esse aluno tenha condição

de ser mais independente. Há o entendimento de que a *pesquisa de campo* é um tipo de estudo mais aplicado ao ensino superior, uma vez que se dá, muitas vezes, sem acompanhamento do professor. Essa afirmação é também uma compreensão encontrada na literatura consultada para desenvolvimento desse trabalho.

Há também no material muitas atividades para serem feitas em sala de aula que poderiam ser desenvolvidas no entorno da escola sem nenhuma adição de recursos financeiros, se perdendo dessa forma a oportunidade de aproximação com objetos de estudo.

Finalizando, podemos afirmar com base neste estudo que, tomando como *locus* o lugar onde uma escola se localiza (município, cidade, bairro) há inúmeras possibilidades de se realizar trabalhos de campo que contemplem as temáticas propostas e os conteúdos e habilidades, e que portanto, nem o currículo, que indica/sugere o trabalho de campo, e nem esses conteúdos e habilidades são impedimentos para a realização dessa prática pedagógica.

## REFERÊNCIAS

- ALENTEJANO, Paulo Roberto Raposo; ROCHA-LEÃO, Otávio Miguez da. Trabalho de Campo: uma ferramenta essencial para os geógrafos ou um instrumento banalizado? **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 84, p.51-68, jun. 2006.
- ALFONSO, Louise Prado. **EMBRATUR: Formadora de imagens da nação brasileira**. 2006. 139 f.Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Departamento de Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- ALMEIDA, Rosângela Doin. Propósito da Questão Teórico-Methodológica sobre o Ensino de Geografia. **Terra Livre**, São Paulo, n.8, p. 83-90. 1991.
- ALVES-MAZOTTI, Alda Judith ; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método das ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2001.
- ANGOTTI, Maristela. **O trabalho docente na pré-escola: revisitando teorias, descortinando práticas**. São Paulo: Pioneira, 1994.
- ANSARAH, Marília Gomes Dos Reis. Teoria Geral do Turismo. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Turismo. Como aprender, como ensinar**, 2. ed. São Paulo: Senac, 2001. p. 11-36.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, p. 35-51, jan./abr. 2011.
- ARRILLAGA, José Ignacio de. **Introdução ao estudo do turismo**. Rio de Janeiro: Rio, 1976.
- ARROYO, Miguel G. Educandos e Educadores: seus direitos e currículo In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (Org.). **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2007. p.17-48.
- BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo Sem Fronteiras**, [S.l.], v. 1, n. 2, p.99-116, jul./dez. 2001. Traduzido por João M. Paraskeva (Universidade do Minho, Portugal) e Luís Armando Gandin (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil). Disponível em: <[www.curriculosemfronteiras.org.br](http://www.curriculosemfronteiras.org.br)>. Acesso em: 20 dez. 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 4ª ed. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BARRETTO, Margarita. **Manual de Iniciação ao Estudo do Turismo**. Campinas: Papyrus, 1995.
- BARRETTO, Margarita. **Planejamento e organização em turismo**. 5ª ed. Campinas: Papyrus, 2000.

BONFIM, Mailane Vinhas de Souza. Por uma Pedagogia Diferenciada: uma reflexão acerca do turismo pedagógico como prática educativa. **Turismo Visão e Ação**, Itajaí, v. 12, n.º 01, p. 114-129, jan./abr. 2010.

BRAGA, Rosalina Batista. Tensões e Interações entre o Saber Científico e o Escolar: Considerações sobre o Ensino de Geografia. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão et al. **Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente: Currículo, Ensino de Educação Física, Ensino de Geografia, Ensino de História, Escola, Família e Comunidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 392-411. Textos selecionados do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino realizado na UFMG, no período de 20 a 23 de abril de 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1998a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica. Coordenação-Geral do Ensino Fundamental. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo a Passo do Processo de Implantação**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. Ministério do Turismo. **Segmentação do turismo e o mercado**. Ministério do Turismo, Secretaria Nacional de Políticas de Turismo, Departamento de Estruturação, Articulação e Ordenamento Turístico, Coordenação Geral de Segmentação. Brasília: Ministério do Turismo, 2010a.

BRASIL. Ministério do Turismo. **Turismo de Estudos e Intercâmbio: orientações básicas**. / Ministério do Turismo, Secretaria Nacional de Políticas de Turismo, Departamento de Estruturação, Articulação e Ordenamento Turístico, Coordenação Geral de Segmentação. – 2.ed. Brasília: Ministério do Turismo, 2010b.

BUENO, Míriam Aparecida. A importância do estudo do meio na prática de ensino em geografia física. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 29, n. 2, p. 185-198, 2009.

CALLAI, Helena Copetti . O Meio Ambiente no Ensino Fundamental. **Terra Livre**, São Paulo, n. 13, p.09-19, ago. 1997.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**, São Paulo, v. 1, n. 16, p. 133-152, jan./jun. 2001.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; KAECHER, Nestor André (Orgs.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 83-134.

CALLAI, Helena Copetti. O Conhecimento Geográfico e a Formação do Professor de Geografia. In: ENCUESTRO DE GEÓGRAFOS DE AMÉRICA LATINA, 13., 2011, San José. **Anais...** . San José: Sedes, 2011. p. 01 - 15.

CAMARGO, Luiz Octávio de Lima. Sociologia do lazer In: ANSARAH, Marília Gomes dos Reis (Org.) **Turismo. Como aprender, como ensinar**, 2. ed. São Paulo: Senac, 2001. p. 235-276.

CAMPOS, Rui Ribeiro; PLÁCIDO, Vera Lúcia dos Santos. O Trabalho de Campo como Proposta de Ensino de Geografia. **Revista Geográfica de América Central**, Norteamérica, v.2, n. 47E, p. 1-21. 2011. Disponível em : <<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2634/2517>>. Acesso: 03 fev. 2013.

CANDAU, Vera Maria. Educação e Inclusão Social: Desafios para as Práticas Pedagógicas. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Didática: questões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009a.p. 15-27.

CANDAU, Vera Maria. Educação Escolar e Cultura (s): Multiculturalismo, Universalismo e Currículo. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Didática: questões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009b. p. 47-62.

CANDAU, Vera Maria. Professor/a: Profissão de Risco? In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Didática: questões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009c. p. 93-98.

CARVALHO, Delgado de. A excursão geográfica. **Revista Brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro, v. 03, n. 04, p. 96-105, out./dez. 1941.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. A Formação de Professores e o Ensino de Geografia **Terra Livre**, São Paulo, n.14, p. 51-59, 1999.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. Mudanças na prática docente: a aprendizagem em espaços não formais. In: LACHE, Nubia Moreno; BELTRÁN, Mario Fernando Hurtado (Orgs.). **Itinerários Geográficos en la Escuela: Lecturas desde la Virtualidade**. Bogotá: Geopaideia, 2010. p. 227-253.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 209-225, ago. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622005000200005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622005000200005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 17 jan. 2012.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 271-296, set./dez.2009.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: \_\_\_\_\_.; CALLAI, Helena Copetti; KAECHER, Nestor André (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 11-81.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Concepções Teórico- Metodológicas da Geografia Escolar no Mundo Contemporâneo e Abordagens no Ensino. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro

Paixão et al. **Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente: Currículo, Ensino de Educação Física, Ensino de Geografia, Ensino de História, Escola, Família e Comunidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 368-391.

COLTRINARI, Lylian. O trabalho de campo na geografia do século XXI. **Geousp**, São Paulo, n. 4, p. 103-108, 1998.

COUTO, Marcos Antônio Campos; ANTUNES, Charlles da França. A formação do Professor e a Relação Escola Básica-Universidade: um Projeto de Educação. **Terra Livre**, São Paulo, n.14, p.19-40, 1999.

COUTO, Marcos Antônio Campos. As formas-conteúdo do ensinar e do aprender em geografia. In: LACHE, Nubia Moreno; BELTRÁN, Mario Fernando Hurtado (Org.). **Itinerários Geográficos en la Escuela: Lecturas desde la Virtualidade.** Bogotá: Geopaideia, 2010. p. 89-105.

CRUZ, Rita de Cássia Arizada. Os Caminhos da Pesquisa de Campo em Geografia. **GEOUSP**, São Paulo, v. 01, n.º 1, p. 93-97, 1997.

CRUZ, Rita de Cássia Arizada. **Introdução à geografia do turismo.** São Paulo: Roca, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e Crise: Perspectivas para o Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p.1089-1098, Out./Dez. 2010.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípios científico e educativo.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DUMAZEDIER, Joffre. **Lazer e cultura popular.** São Paulo: Perspectiva, 1973.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. A Atualidade da Proposta Freinet: Interdisciplinaridade e Alfabetização. In: \_\_\_\_\_ (Org.) **Pedagogia Freinet: Teoria e prática.** Campinas: Papirus, 1996. p. 21-31.

FERNANDES, Maria Lidia Bueno. **A prática educativa e o estudo do Meio: o conceito de sustentabilidade em questão.** São Paulo: Annablume, 2012.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; FONSECA, Marília. O planejamento das políticas educativas no Brasil e seus desafios atuais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 69-96, jan./jun. 2011.

FRANCO, Maria Laura Pugliese Barbosa. **Análise de Conteúdo.** 2ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do Bom Senso.** Trad. Ruth Salvador. Lisboa: Moares Editores, 1973. 177 p. (Psicologia e Pedagogia).

FREINET, Célestin. **Técnicas Freinet de la Escuela Moderna.** Trad. Julieta Campos. México: SigloVeintiuno, 1975.

FONSECA, Valter Machado da; BRAGA, Sandra Rodrigues. Globalização e Crise da Educação: Notas para uma Ação Ética na Escola. **Formação**, Presidente prudente, v. 1, n. 16, p.103-116, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, Seriação e Avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, mai./ago. 2005.

GONÇALVES, Amanda Regina; ALMEIDA, Rosângela Doin de. O "Lugar" não é Mais o Mesmo: Articulação dos Múltiplos Espaços-Tempos Cotidianos nas Práticas Escolares. **Terra Livre**, Presidente Prudente, v. 2, n. 29, p.231-246, ago./dez. 2007.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, mar. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362006000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 29 mar. 2012.

GONZÁLES, Xosé Manuela Souto. ¿Qué Geografías para qué educación? In: LACHE, Nubia Moreno; BELTRÁN, Mario Fernando Hurtado (Org.). **Itinerários Geográficos en la Escuela**: Lecturas desde la Virtualidade. Bogotá: Geopaideia, 2010. p. 29-85.

GUIMARÃES, Iara. Ensino de Geografia, Mídia e Produção de Sentidos. **Terra Livre**, Presidente Prudente, v. 1, n. 28, p. 45-66, jan./jun. 2007.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas Curriculares, Estado e Regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p.1337-1354, out./dez. 2010.

JUNKER, Buford. **A Importância do Trabalho de Campo**: Introdução às Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Lidador, 1971.

KAERCHER, Nestor André. A Geografia Serve para entender a água, o sangue, o petróleo... Serve para entender o mundo, e, sobretudo, a nós mesmos! **Ciência Geográfica**, Bauru, v. 9, n. 1, p. 104-112, jan./abr. 2003.

KAERCHER, Nestor André. A Geografia Escolar: Gigante de Pés de Barro Comendo Pastel de Vento num *FastFood*. **Terra Livre**, Presidente Prudente, v. 1, n. 28, p.27-44, jan-jun. 2007.

LACHE, Nubia Moreno; PIZZINATO, Liliana Rodríguez; ARDILA, Jorge David Sánchez. Salida de campo: entre caminos y senderos de aprendizaje. In: LACHE, Nubia Moreno; BELTRÁN, Mario Fernando Hurtado (Org.). **Itinerários Geográficos en la Escuela**: Lecturas desde la Virtualidade. Bogotá: Geopaideia, 2010. p. 213-225.

LACOSTE, Yves. A pesquisa e o Trabalho de Campo: um Problema Político para os Pesquisadores, Estudantes e Cidadãos. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 84, p.77-92, jun. 2006. Texto publicado na Seleção de Textos nº 11 traduzido da revista Hérodote nº 8, out./dez. de 1977, p. 3 a 20.

LESTINGE, Sandra; SORRENTINO, Marcos. As Contribuições a partir do Olhar Atento: Estudos do Meio e a Educação para a Vida. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 14, n. 3, p.601-619, 2008.

LIBANEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, mar. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022012000100002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 28 jun. 2012.

LIMA, Anselmo Pereira de. **Visitas técnicas**: um processo de “conciliação” escola-empresa. 2008. 336f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

LIMA, Elvira Souza. Currículo e desenvolvimento humano. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (Org.). **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2007.

LISITA, Verbena; ROSA, Dalva; LIPOVETSKY, Noêmia. Formação de professores e pesquisa: Uma relação possível? In: ANDRÉ, Marli. (Org.) **O perfil da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001. p. 107-127.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARANDOLA JÚNIOR, Eduardo; LIMA, André de. Trabalho de Campo e Paisagem: Multidimensão e Possibilidades Metodológicas. **Ciência Geográfica**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 174-180, maio/ago. 2003.

MARCELLINO, Nélon Carvalho. **Lazer e educação**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2003.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. A formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia da rede municipal de Concórdia - SC. In: ENCUESTRO DE GEÓGRAFOS DE AMÉRICA LATINA, 13., 2011, San José. **Anais...** . San José: Sedes, 2011. p. 01 - 15.

MATEUS, Maria do Nascimento Esteves. **O estudo do Meio Social como processo educativo de desenvolvimento local**. Bragança (Portugal): Instituto Politécnico de Bragança, 2008.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Janete. PAGEL, Sandra Denise. NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (Orgs.) **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2007.

NILDELCOFF, Maria Teresa. **A Escola e a compreensão da realidade**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

OLIVA, Jaime Tadeu. Ensino de Geografia: um retrato desnecessário. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A Geografia na Sala de Aula**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 34-49.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das Políticas de Governo à Política de Estado: Reflexões sobre a atual Agenda Educacional Brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p.323-337, abr./jun. 2011.

OLIVEIRA, João César Abreu de. Geografia e o Mundo Hoje: Reflexões sobre Teoria e Método no Conhecimento Geográfico da Atualidade. **Ciência Geográfica**, Bauru, v. 9, n. 3, p. 277-280, set/dez. 2003.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do Ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n.º 28, p. 5-24, jan./abr.2005.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Exercício docente na escola: relações sociais, hierarquias e espaço escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 557-569, set./dez.2008.

PEREIRA, Martha Priscila Bezerra; SOUZA JÚNIOR, Xisto Serafim de Santana de; MACHADO, Gilnei. A Redução do Trabalho de Campo na Geografia e suas Consequências para o Profissional. **Formação**, Presidente Prudente, v. 1, n. 13, p. 28-38, 2006.

PIRES, Mário Jorge. **Lazer e turismo Cultural**. Barueri: Manole, 2001.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib et al. O “Estudo do Meio” como trabalho integrador das práticas de ensino. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 70, p. 45-52, 1992.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.) **Novos caminhos da geografia**. São Paulo: Contexto, 1999, p. 111-137.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Geografia, representações sociais e escola pública. **Terra Livre**, São Paulo, n.15, p.145-154, 2000.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. O conceito de estudo do meio transforma-se...em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: VESENTINI, José William. **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas: Papyrus, 2004. p. 249-288.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A Formação Inicial do Professor: Debates. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão et al. **Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente: Currículo, Ensino de Educação Física, Ensino de Geografia, Ensino de História, Escola, Família e Comunidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 457-472.

(Didática e Prática de Ensino). Textos selecionados do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino realizado na UFMG, no período de 20 a 23 de abril de 2010.

RIO, Gisela A. Pires. Trabalho de Campo na (Re)construção da Pesquisa Geográfica: Reflexões Sobre um Tradicional Instrumento de Investigação. **Espaço Aberto**, Rio de Janeiro, v. 1, n.º 1, p. 07-19, 2011.

RIVERA, José Armando Santiago. Educación Geográfica, los câmbios paradigmáticos y la geografía escolar. Uma complementariedad necesaria para entender El mundo global. In: LACHE, Nubia Moreno; BELTRÁN, Mario Fernando Hurtado (Orgs.). **Itinerários Geográficos en la Escuela: Lecturas desde la Virtualidade**. Bogotá: Geopaideia, 2010. p. 291-307.

RUELLAN, Francis. O trabalho de Campo nas Pesquisas Originais de Geografia Regional. **Revista Brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro, n.º 01, p. 31-50, jan./mar. 1944.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SAMPAIO, Maria das Mercê Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do Trabalho Docente e seus Efeitos sobre as Práticas Curriculares. **Educ. Soc**, Campinas, v. 25, n.º 89, p.1203-1225, set./dez. 2004.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker. A Aula-Passeio Transformando-se em Aula das Descobertas In: ELIAS, Marisa Del Cioppo (Org.) **Pedagogia Freinet: Teoria e prática**. Campinas: Papirus, 1996. p. 179-193.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker. **Freinet: Evolução histórica e atualidades**. 2. Ed. São Paulo: Scipione, 2007.

SANSOLO, Davis Gruber. O Trabalho de Campo e o Ensino de Geografia. **GEOUSP**, São Paulo, n.º 07, p. 135-145, jun. 2000.

SANTOS, Roosevelt José. Pesquisa Empírica e Trabalho de Campo: Algumas questões acerca do conhecimento geográfico. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, v. 11, n. 21 e 22, p. 111-125, jan./dez. 1999.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Geografia**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Caderno do professor: geografia, ensino fundamental – 8ª série, volume 3**. São Paulo: SEE, 2008a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Horizontes culturais: lugares de aprender**. São Paulo: FDE, 2008b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Espaços, Tempos e Obras: Subsídios para Desenvolvimento de Projetos Didáticos 5ª e 6ª séries – Ensino Fundamental**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Patrimônios, Expressões e Produções**: Subsídios Para o Desenvolvimento de Projetos Didáticos - 7ª e 8ª séries - Ensino Fundamental. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2009a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Currículo do Estado de São Paulo**: Ciências Humanas e suas tecnologias. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Meio Ambiente Saber Cuidar**: Subsídios Para o Desenvolvimento de Projetos Didáticos – Ensino Fundamental II - Ensino Médio. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2010a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Projeto Cultura é Currículo**: a escola sai da escola. 2013. Sem paginação. Disponível em: <<http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/programa.aspx>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Caderno do professor**: geografia, ensino fundamental – 5ª série, volume 1. São Paulo: SEE, 2013a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Caderno do professor**: geografia, ensino fundamental – 5ª série, volume 3. São Paulo: SEE, 2013b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Caderno do professor**: geografia, ensino fundamental – 7ª série, volume 1. São Paulo: SEE, 2013c.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Caderno do professor**: geografia, ensino fundamental – 8ª série, volume 1. São Paulo: SEE, 2013d.

SAVELI, Esméria; ALTHAUS, Maiza Taques Margraf; TENREIRO, Maria Odete. Infância e educação na obra de Freinet. In: OLIVEIRA, Magda Sarat (Org.). **Fundamentos filosóficos da educação infantil**. Maringá: EDUEM, 2005. p. 109-118.

SCHULZE, Thiago Rodrigues. Em busca do Humanismo: um olhar sobre a visita técnica nos cursos de turismo a partir da teoria crítica em currículo. **Olhar do Professor**, Ponta Grossa, vol. 08, n. 01, p. 51-67, 2005.

SERPA, Ângelo. O Trabalho de Campo em Geografia: uma abordagem Teórico-Metodológica. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n.º 84, p.7-24, jun. 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Problemas e dificuldades na condução da pesquisa no curso de pós-graduação. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 27-34.

SGARBI, Paulo. Avaliação do Currículo no Cotidiano. **Currículo Sem Fronteiras**, [S.l.], v. 7, n.º 2, p.21-37, jul./dez. 2007. Semestral. Disponível em: <[www.curriculosemfronteiras.org.br](http://www.curriculosemfronteiras.org.br)>. Acesso em: 20 dez. 2011.

SILVA, Ana Maria Radaelli. Trabalho de Campo: prática “andante” de fazer Geografia. **GeoUERJ**, Rio de Janeiro, n. 11,2002.p. 61-74.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de geografia: pontos e contrapontos para uma análise. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Reformas no Mundo da Educação**: parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999. p. 19-35.

STERNBERG, Hilgard O'Reilly. **Contribuição ao Estudo da Geografia**: o trabalho de campo na geografia e o laboratório de geografia e o equipamento didático. Rio de Janeiro: Ministério de Educação e Cultura, 1946.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes . Pesquisa de campo em geografia. **GEOgraphia**, Rio de Janeiro, v. 04, n. 7, p. 64-68. 2002.

VELOSO, Marcelo Pereira. **Visita Técnica**: uma investigação acadêmica. Goiânia: Editora Kelps, 2007.

VENTURI, LuisAntonio Bittar. O papel da Técnica no Processo de Produção Científica. In: \_\_\_\_\_(Org.) **Praticando Geografia: técnicas de campo e laboratório**. São Paulo: Oficina de Textos, 2005. p. 13-18

VERHINE, Robert Evan; DANTAS, Lys Maria Vinhaes; SOARES, José Francisco. Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, set. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362006000300002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000300002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 23 fev. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362006000300002>.

VESENTINI, José William. **Para uma Geografia Crítica na Escola**. São Paulo: Ática, 1992.

VIEIRA, Jarbas Santos. Política Educacional, Currículo e Controle Disciplinar (implicações sobre o trabalho docente e a identidade do professorado). **Currículo Sem Fronteiras**, [S.l.], v. 2, n. 2, p.111-136, jul./dez. 2002. Disponível em: <[www.curriculosemfronteiras.org.br](http://www.curriculosemfronteiras.org.br)>. Acesso em: 20 dez. 2011.