



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA  
CURSO DE GEOGRAFIA**

**DIEGO ANISIO DA SILVA**

**O ESTUDO DO MEIO COMO ALTERNATIVA METODOLÓGICA NA  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: uma abordagem sobre as  
experiências na universidade Estadual da Paraíba**

**CAMPINA GRANDE**

**2018**

**DIEGO ANISIO DA SILVA**

**O ESTUDO DO MEIO COMO ALTERNATIVA METODOLÓGICA NA  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: uma abordagem sobre as  
experiências na universidade Estadual da Paraíba**

Trabalho de Conclusão de Curso de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de licenciatura plena em Geografia.

**Área de concentração:** Ensino de Geografia

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valéria Raquel Porto de Lima

**CAMPINA GRANDE**

**2018**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586e Silva, Diego Anísio da.

O estudo do meio como alternativa metodológica na formação de professores de geografia [manuscrito] : uma abordagem sobre as experiências na Universidade Estadual da Paraíba / Diego Anísio da Silva. - 2018.

55 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2018.

"Orientação : Profa. Dra. Valéria Raquel Porto de Lima, Coordenação do Curso de Geografia - CEDUC."

1. Formação docente. 2. Geografia. 3. Estudo do meio. I.  
Título

21. ed. CDD 371.12

DIEGO ANISIO DA SILVA

O ESTUDO DO MEIO COMO ALTERNATIVA METODOLÓGICA NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES DE GEOGRAFIA: uma abordagem sobre as experiências na universidade  
Estadual da Paraíba

Trabalho de Conclusão de Curso de Geografia  
da Universidade Estadual da Paraíba, como  
requisito parcial à obtenção do título de  
licenciatura plena em Geografia.

Área de concentração: Ensino de Geografia

Aprovada em: 26/11/2018

**BANCA EXAMINADORA**

Valéria Raquel Porto de Lima

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valéria Raquel Porto de Lima  
(Orientadora)

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Angélica Mara de Lima Dias

Prof.<sup>a</sup> Me. Angélica Mara de Lima Dias  
Programa de Pós-Graduação em Geografia (UFPB)

Antonio Albuquerque da Costa

Prof. Dr. Antonio Albuquerque da Costa  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

**SILVA, DIEGO DA. O Estudo do Meio como Alternativa Metodológica na Formação de Professores de Geografia. Monografia (curso geografia, licenciatura plena em geografia – CEDUC - UEPB) Campina Grande – PB – 2018**

**RESUMO**

A formação docente apresenta-se como ferramenta importante para a sociedade atual, tendo em vista que esta reflete de maneira direta na construção de novos cidadãos críticos e reflexivos acerca de sua realidade. No entanto, para que isto ocorra de maneira eficaz, é necessário que os futuros docentes não só tenham conhecimentos específicos de sua área mas sim instrumentalizem diversas metodologias para o enriquecimento do ensino-aprendizagem. Partindo desse princípio, este trabalho se propõe a analisar o estudo do meio como alternativa metodológica na formação inicial de professores de Geografia. Para isso, além da pesquisa *in lócus*, foram realizadas entrevistas com dezoito participantes de dois estudos do meio realizados no curso de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba nos anos de 2017 e 2018. A partir das entrevistas, constatamos pontos positivos para a formação docente em Geografia através da metodologia aplicada, entre eles a relação mais aproximada entre a teoria e a prática e a interdisciplinaridade como articuladora na construção do saber geográfico.

**Palavras-Chave:** Formação docente. Geografia. Estudo do Meio.

**SILVA, DIEGO ANISIO DA. The Study of the Environment as a Methodological Alternative in the Formation of Teachers of Geography. Monography (geography course, full degree in geography – CEDUC – UEPB – Campina Grande – PB - 2018**

#### **ABSTRACT**

The formation teacher presents as tool important for the society current, with a view to which is reflected directly in the construction of new critical and reflective citizens about your reality. However, for this to occur effectively, it is necessary that future teachers not only have specific knowledge of its area, but rather instrumentalize several methodologies for the enrichment of the teaching-learning. Based on this principle, this paper proposes to analyze the Middle study as a methodological alternative in the initial training of teachers of Geography. For this, besides the research this paper intends to analyze the Middle study as a methodological alternative in the initial formation of teachers of Geography. of the State University of Paraíba in the years 2017 and 2018. From the interviews, we found positive points for the teacher training in Geography through the applied methodology, among them the closest relation between theory and practice and interdisciplinarity as an articulator in the construction of geographic knowledge.

**Key words:** Teacher training. Geography. Middle study

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Chegada ao Geoparque Seridó RN.....	39
Figura 2 – Alunos entrevistando guia local do Geoparque do Seridó.....	39
Figura 3 – Trilha na Ponta do Tubarão RN.....	39
Figura 4 – Trilha aquática Ponta do Tubarão RN.....	39
Figura 5 – Guia passando orientações sobre o local visitado, Jardim Botânico João Pessoa PB.....	40
Figura 6 – Alunos coletando dados, Rio Paraíba Cabedelo PB.....	40
Figura 7 – Trilha na mata do pau ferro Areia PB.....	40
Figura 8 – Participantes do Estudo do Meio/Areia PB.....	40

## SUMÁRIO

<b>NOTAS INTRODUTÓRIAS.....</b>	<b>8</b>
1.1 – PONTO DE PARTIDA: O INTERESSE PELO TEMA.....	8
1.2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ESTRUTURA DO TEXTO.....	9
<b>CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO INICIAL EM GEOGRAFIA E A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA.....</b>	<b>11</b>
2.1 O ENSINO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL.....	11
2.2 – FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: ASPECTOS HISTÓRICOS E ORIENTAÇÕES CURRICULARES.....	15
<b>CAPÍTULO 3 – O ESTUDO DO MEIO NA FORMAÇÃO INICIAL EM GEOGRAFIA.....</b>	<b>23</b>
3.1 – O PAPEL DAS PRÁTICAS DE CAMPO NA GEOGRAFIA.....	23
3.2 PRÁTICAS DE CAMPO COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA.....	26
3.3 – ESTUDO DO MEIO: CONCEITO E PRÁTICAS.....	30
<b>CAPÍTULO 4 – ESTUDO DO MEIO COMO ARTICULADOR DA TEORIA E PRÁTICA EM GEOGRAFIA.....</b>	<b>36</b>
4.1 – PPC DO CURSO DE GEOGRAFIA DA UEPB E O PAPEL DAS PRÁTICAS DE CAMPO.....	36
4.2 – ESTUDO DO MEIO: EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS NA UEPB.....	38
4.3 – SINTETIZAÇÃO DOS DADOS.....	43
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>50</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>52</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>55</b>



## NOTAS INTRODUTÓRIAS

### 1.1 – PONTO DE PARTIDA: ESCOLHA DO TEMA

O estudo do meio é de uma metodologia interdisciplinar que busca a articulação entre duas ou mais disciplinas e apresenta destaque em relação aos demais trabalhos de campo por apresentar maior aprofundamento por parte dos professores e alunos envolvidos, pois esta metodologia tem como foco principal colocar os agentes envolvidos em uma determinada realidade, como seres ativos que buscam construir novos conhecimentos a partir desse meio estudado (BUENO, 2009). O estudo do meio propicia o contato direto do aluno com seu meio imediato, exercitando a intuição através de trabalhos de campo e excursões. Trata-se de um método ativo e interativo por requerer um trabalho interdisciplinar.

Este método ativo nada mais é do que o envolvimento dos agentes sendo professores e alunos na construção de novos saberes, estando eles dispostos a buscar novas informações a partir de pesquisas do espaço estudado. O que possibilita novos olhares acerca da temática estudada.

Ensinar não se resume somente a sala de aula, muito menos a simples explanação do conteúdo, principalmente, se o mesmo não está contextualizado com a realidade dos alunos. No que se refere a formação docente, esta deve ser realizada sempre de maneira articulada com as exigências da sociedade atual, pois a nossa sociedade está em constante transformação.

Dessa forma, o interesse pela temática estudada se deu a partir das experiências durante minha formação<sup>1</sup> como professor de Geografia, tendo em vista que iniciei na docência com apenas dois meses de curso. Portanto, pude perceber a importância de uma boa formação, tanto no que se refere aos conhecimentos específicos da ciência geográfica, quanto os conhecimentos pedagógicos, uma relação que deve estar sempre equilibrada, pois não adianta o docente ter bom suporte teórico e não poder construí-lo com seus alunos de maneira didática.

Partindo deste pressuposto, pensar e instrumentalizar metodologias de ensino aprendizagem se faz necessário desde a formação inicial. Para a Geografia em específico, a metodologia de estudo do meio chamou atenção especial, no que tange a uma maior articulação entre a teoria com a prática, como a quebra da rotina de sala de aula.

---

<sup>1</sup> Esta parte do texto está escrita em 1ª pessoa do singular por tratar de uma experiência particular. O restante do texto está escrito em 1ª pessoa do plural por entendermos que uma pesquisa não se realiza de forma isolada.

A metodologia de estudo do meio, além de proporcionar aos envolvidos maior interação com o local pesquisado, possibilita reflexões sobre sua aplicação, sendo assim ferramenta importante na formação docente em Geografia, tendo em vista que sua proposta inicial é da autonomia para que os envolvidos possam construir novos conhecimentos e desconstruir preconceitos que muitas vezes vem enraizados em sua formação o que podem ser quebrados a partir da realidade estudada.

## 1.2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ESTRUTURA DO TEXTO

Para dar prosseguimento à temática escolhida, definimos como objetivo geral analisar o estudo do meio como alternativa metodológica na formação inicial de professores de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e objetivos específicos: verificar as possibilidades de aprendizagem a partir da utilização do estudo do meio como alternativa metodológica na formação inicial em Geografia; discutir a formação inicial docente, a partir da teoria e prática proposta pelo Estudo do Meio no ensino superior; analisar a partir do estudo do meio como se dá o processo de interdisciplinaridade na formação docente em Geografia.

Para que pudéssemos analisar as possíveis contribuições do estudo do meio na formação inicial em Geografia, realizamos o levantamento bibliográfico acerca da temática, seguida de leitura e fichamento dos textos selecionamos. Enquanto participantes dos estudos do meio “Estudos integrados: Nordeste e suas Geoambiências” (Currais Novos-RN/Ponta do Tubarão-RN) e “Estudos integrados: Metodologias para aprender e ensinar biogeografia” (João Pessoa-PB/Areia-PB), pudemos realizar a pesquisa *in lócus* e, posteriormente, selecionamos 18 sujeitos entre os demais participantes para a realização de entrevistas.

Portanto, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa e participante, e está organizada em quatro capítulos. Este primeiro capítulo apresenta de forma introdutória a escolha pela temática e os passos que trilhamos; no segundo capítulo fazemos um resgate histórico de como se configurou a formação docente no Brasil, bem como as principais características dessa formação. Ainda neste capítulo discutimos a evolução dos cursos de licenciatura de Geografia.

No terceiro capítulo discutimos o papel das práticas de campo na construção do conhecimento científico em Geografia e na própria formação docente, diferenciamos o objetivo destas práticas a partir das nomenclaturas trabalho de campo, aula de campo, aula em campo e conceituamos a metodologia de estudo do meio. Por fim, no quarto capítulo,

analisamos os estudos do meio supracitados realizados no curso de Geografia da UEPB e apresentamos os resultados das entrevistas realizadas com 18 participantes.

## 2 – A FORMAÇÃO INICIAL EM GEOGRAFIA E A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

### 2.1 O ENSINO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Nos últimos anos o ensino superior no Brasil vem se aproximando da realidade da população mais carente, embora que de maneira lenta, hoje o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é uma das principais formas de acessar esta modalidade de ensino, que na verdade ainda se demonstra para poucos. Essa exclusão de grande parte da população neste nível de ensino se dá por fatos históricos, isso porque o ensino brasileiro começa de maneira tímida, até mesmo nos primeiros níveis de ensino iniciasse de modo para poucos, como nos mostra Couto (2015, p. 113):

No século XIX no Brasil, apesar da independência em 1822 e do surgimento de leis para organizar a educação, a escola pública, cujo propósito era uma educação universalista e propedêutica aos estudos superiores, era exclusivamente da elite branca, vetada aos escravos e aos pobres

Como podemos perceber o ensino no Brasil apresenta no seu início caráter excludente, já que os poucos brasileiros que detinham acesso ao nível básico de ensino pertenciam a classe de maior poder aquisitivo o que provocou desigualdades sociais, tendo em vista que a classe de menor poder aquisitivo não poderia ter formação para atuar em postos de trabalhos mais remunerados. É bom lembrar que boa parte das pessoas que estavam excluídas da escola eram negros, pois nesse período o racismo também se apresentava de maneira mais forte. Já o ensino superior que se inicia no início do século XIX, antes da proclamação da república através de cursos profissionalizantes, vem com o intuito de formar a elite branca para assumir cargos importantes no país.

Percebemos então que a educação brasileira em seu início tanto na rede básica como no ensino superior apresenta caráter excludente e que se mostrava longe do pensamento da população carente. Os autores Campos e Reis em seu livro *Infância, escola e pobreza* (2002) falam sobre o olhar de diversos escritores literários brasileiros sobre a educação brasileira no início do século XX, na qual constataram que vários personagens de seus livros viam a escola como algo longe de sua realidade e que por muitas vezes eram tidas como um sonho distante ou fora de contexto com suas vidas.

Partindo do olhar desses autores sobre o início da educação no país, podemos começar a analisar a constituição do ensino superior e a atual configuração do mesmo, pois é

bom lembrar que o resgate histórico se torna extremamente relevante para que possamos compreender a atual configuração desse ensino no Brasil, e é através dessa análise que podemos entender como está consolidado os cursos de graduação na formação de professores para atuar na rede básica, com destaque a formação de docentes em Geografia que é foco deste trabalho.

A educação superior no Brasil se inicia através de cadeiras como nos mostra Cacete (2014, p. 1063):

O surgimento do ensino superior no país deu-se inicialmente sob a forma de cadeiras que foram sucedidas por cursos, posteriormente por escolas e por faculdades de medicina, direito, engenharia, agronomia etc., todas eminentemente profissionais. Não existiam estudos superiores de humanidades, ciências ou letras.

Segundo Cacete (2014), esta educação se deu através de escolas que ofereciam cadeiras que foram transformadas em diferentes cursos, estes cursos eram totalmente voltados para a formação técnica, na qual o educando não refletia sobre o que era estudado, pois o principal objetivo era simplesmente transferir os conhecimentos da profissão.

É bom lembrar que naquele período a educação tradicional ainda tinha forte influência no ensino, mas um dos principais motivos de tal acontecimento era a falta de cursos de humanas e de letras como foi bem colocado por Cacete (2014). Isso também quer dizer que no início do ensino superior, não havia a formação de professores para a escola secundária.

No início do século XX existiram vários movimentos no Brasil acerca da educação, que questionavam o papel da escola diante das várias transformações que ocorriam não só no país, mas em todo o mundo, como por exemplo, a industrialização que começava a ganhar força nos países subdesenvolvidos, então vários intelectuais da época como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira e outros publicam o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), manifesto esse que exige uma reformulação e universalização do mesmo, como nos mostra Vidal: (2013, p. 579)

Inicialmente, efetuava a defesa de princípios gerais que, sob a rubrica de novos ideais de educação, pretendiam modernizar o sistema educativo e a sociedade brasileira. Além da laicidade, da gratuidade, da obrigatoriedade e da coeducação, o Manifesto propugnava pela escola única, constituída sobre a base do trabalho produtivo, tido como fundamento das relações sociais, e pela defesa do Estado como responsável pela disseminação da escola brasileira

De acordo com Vidal (2013), este manifesto advindo da escola nova tinha o intuito de popularizar o ensino no país e de adequar esse sistema as novas relações de trabalho, a partir da recém criação do Ministério da Educação pelo governo de Getúlio Vargas. A partir desse manifesto há um rompimento, embora não totalmente, com a educação tradicional, que segundo os intelectuais da escola nova era descontextualizada com a realidade enfrentada pela sociedade.

A partir desses vários movimentos e das revoluções da década de 1930 são instituídos vários decretos e, segundo Cacete (2014, p. 1063), entre esses “esteve o de número 19.851, de 11 de abril de 1931 – Estatutos das universidades brasileiras – que, ao dispor sobre a organização do ensino superior instituindo o regime universitário, elevava para o nível superior a formação de professores secundários”. Devido à crescente popularização da escola secundária, este decreto como muito bem foi apontado por Cacete (2014) é um grande passo, pois finalmente o ensino superior consegue iniciar a formação desses professores que irão atuar no ensino secundário.

A formação desses professores poderia se dar pela iniciativa federal, estadual ou pela iniciativa privada, vale ressaltar que a formação dos professores tinha um caráter de formação científica e técnica desvinculado da prática, ou seja, das disciplinas pedagógicas como nos mostra Pontuschka, Paganelli e Cacete: (2009, p. 90)

O modelo clássico de formação desse profissional, que pendura até hoje, caracteriza-se por uma organização curricular que prevê dois conjuntos de estudos, congregados, de um lado as disciplinas técnico-científico e, de outro, as disciplinas didático-(psico)pedagógicas.

O modelo que as autoras bem colocam acima, foi o primeiro modelo de formação docente colocado em prática no ensino superior, na qual o graduando em licenciatura ficaria três anos submetido as disciplinas referentes a parte científica e passaria após concluir estas, mais um ano estudando as disciplinas referentes aos componentes pedagógicos, na qual o educando estudaria toda a parte da psicologia e a didática.

Este modelo ficou conhecido como 3+1, muito criticado atualmente, pois não havia vinculação entre os conhecimentos científicos com a prática de ensino, fazendo com que muitos profissionais da área tivessem que aprender a ser professor na prática. Esse sistema clássico marca a distância entre a universidade e a escola secundária. Tal fato se reflete até os dias atuais, pois ainda é comum ouvir profissionais da educação se queixarem da dificuldade em se adequar as escolas da rede básica, isto porquê o conteúdo ensinado no ensino superior parece estar longe do ministrado nas escolas da rede básica.

A formação de professores, não só no Brasil, mais em diversos países passaram por diversas transformações, isso porque o ensino que é um setor estratégico, tanto para o estado que busca formar nova mão de obra para repor os postos de trabalho, como para a sociedade, pois a escola também prepara os estudantes para conviver em sociedade, por isso a escola sempre vem passando por reformas, essas reformas são sempre promovidas por questões de governo, na qual exigem uma atualização no sistema de formação de professores, essas transformações ficam conhecidas como modelos. Altet nos destaca quatro modelos distintos:

O professor MAGISTER ou MAGO: modelo intelectual da Antiguidade, que considera o professor como um Mestre que sabe e que não necessita de formação específica ou de pesquisa, uma vez que se carisma e suas competências retóricas são suficiente (ALTET, 2001, p. 25).

Neste primeiro modelo, percebemos que o professor não precisava de formação em sua área, pois suas “suas competências” já bastavam, isso nos leva a creditar que o professor era uma espécie de sábio, no qual já não precisava aprender o que iria ser ensinado, já que segundo esse modelo o professor já nascia com o dom de ensinar, sendo ele o dono do conhecimento. O próximo modelo apresentado por Altet é o técnico:

Modelo que aparece com as Escolas Normais: a formação para o ofício imitativa, com o apoio na prática de um ensino várias vezes experimentado, que transmite o seu *savoir-faire*, os seus ‘truques’; o formador é um prático experiente e serve como; as competências técnicas dominam (ALTET, 2001, p. 25).

Este segundo modelo apresentado pelo autor, mostra que o professor começa a aprender a partir da prática, mas de maneira imitativa, ou seja, o professor apenas reproduz os conhecimentos de outro profissional, não refletindo se esses conhecimentos são verdadeiros. Este modelo foi muito utilizado nas escolas brasileiras, principalmente na década de 1970 pelo governo militar, que buscava formar mão de obra para as fábricas, vale ressaltar que neste período também houve reformulação na formação docente nesta perspectiva, pois estes modelos citados apresentam características de momentos históricos, de acordo com a proposta política de cada governo. O próximo modelo destacado por Altet (2001) é o de professor engenheiro ou tecnólogo:

Esse modelo apoia-se em aportes científicos trazidos pelas ciências humanas; ele racionaliza a sua prática, procurando aplicar a teoria; a

formação é orientada por teóricos, especialistas do planejamento pedagógico e da didática (ALTET, 2001, p. 25).

Este terceiro modelo apontado por Altet (2001) nos mostra o avanço da formação, pois difere o do papel de “mago ou de técnico” para se tornar um profissional com embasamento teórico, mas mesmo assim percebemos que este modelo ainda esquece da articulação com a prática. Vale ressaltar que este modelo tem grande influência na formação docente na atualidade, mas que ainda se demonstra com falhas, já que não se aplica de maneira efetiva com a prática docente. O último modelo apontado por Altet (2001) apresenta características importantes como ele nos mostra:

O professor PROFISSIONAL ou REFLEXIVO neste quarto modelo, em nossa opinião, a dialética entre teoria e prática por um ir e vir entre PRÁTICA-TEORIA; o professor torna-se um profissional reflexível, capaz de analisar as suas próprias práticas, de resolver problemas, de inventar estratégias; a formação apoia-se nas contribuições dos praticantes e dos pesquisadores; ela visa a desenvolver no professor uma abordagem das situações vividas do tipo AÇÃO-CONHECIMENTO-PROBLEMA, utilizado conjuntamente prática e teoria para construir no professor capacidades de análise de suas práticas e de metacognição (2001, p. 26).

Concordamos com Altet (2001) que este último modelo abrange com mais clareza e eficácia a formação docente, pois ele consegue de forma clara e objetiva, desenvolver um profissional capacitado para a formação de alunos críticos e reflexivos, pois como já foi colocado acima, a formação docente precisa estar contextualizada com a necessidade da sociedade que está em constante transformação. Com a grande demanda de informação que é hoje exigida pela sociedade é de fundamental importância que o educando desenvolva este conhecimento de maneira crítica e reflexiva.

Ao analisarmos os diferentes modelos na formação docente e os contextos ocorridos na educação no Brasil, percebemos a importância desses professores e de sua atuação na sociedade e ainda nos leva a acreditar que a formação docente no Brasil ainda caminha a pequenos passos, pois percebemos características dos quatro modelos que se apresentam nesta formação e que a última apresentada, parece engatinhar nesta formação de aproximação entre a teoria e prática, não sendo assim desvinculada com a realidade.

## 2.2 – FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: ASPECTOS HISTÓRICOS E ORIENTAÇÕES CURRICULARES



Como já foi colocado, a escola tem papel fundamental para a sociedade, pois é através dela que podemos ter futuros profissionais atuantes na sociedade, porém mesmo assim muito vem sendo questionado, sobre o verdadeiro papel da escola que na verdade consiste não só na formação de mão de obra, mas sim na preparação de pessoas capazes de perceber e atuar de maneira construtivas nas diferentes situações colocadas pela sociedade.

Como a sociedade está em constante transformações é importante que a escola esteja atenta para atender essas necessidades, isso muitas vezes não ocorre porque por várias vezes foi possível perceber que a escola não tinha relação com seus educandos e com a sua realidade vivenciada, tal fato refletiu muito sobre o que se deveria realmente ser ensinado e, conseqüentemente, as próprias disciplinas por muitas vezes foram colocadas em cheque sobre seu papel na contribuição na formação do educando, isso fez com que por diversas vezes a escola tivesse seu sistema de disciplinas alteradas.

Isso ocorre por vários fatores, entre eles podemos destacar os conteúdos apresentados pelas disciplinas e o momento pelo qual a sociedade passa, já que a escola é uma instituição voltada para a sociedade, portanto, é de fundamental importância as transformações ocorridas no currículo, como por exemplo as alterações ocorridas no ensino de Geografia e as novas propostas de alteração da mesma como nos mostra Vesentini (2004, p. 220):

Assim como acontece em muitos outros países, o ensino de geografia no Brasil vive uma fase decisiva, um momento de redefinições impostas tanto pela sociedade em geral – pelo avançar da Terceira Revolução Industrial e da globalização, pela necessidade de (re)construir um sistema escolar que contribua para a formação de cidadãos conscientes e ativos – como também pelas modificações que ocorrem na ciência geográfica.

Ao analisarmos a fala de Vesentini (2004) percebemos a necessidade de reformulação do ensino, pois a sociedade está sempre se alterando de acordo com novas tecnologias e sobretudo de novas informações. Suas alterações tentam dar novos significados para a escola e, principalmente, para os alunos, pois não há sentido ensinar algo a alguém sem que o mesmo veja significado no que lhe é ensinado, portanto, a escola sempre esteve em reformulação de acordo com as necessidades colocadas pela sociedade.

A própria Geografia que hoje compõe a grade curricular da rede básica de ensino passou pelos seus altos e baixos devido aos interesses políticos e as mudanças na sociedade impostas durante as reformas educacionais do final do século XIX e XX, todas essas reformas

influenciaram a Geografia enquanto disciplina nas escolas brasileiras e, conseqüentemente, também a formação de professores da mesma disciplina.

A Geografia enquanto ciência enfrentou diversos problemas acerca de suas contribuições para a sociedade, pois se apoiava em diferentes áreas para responder seus interesses como nos mostra Pontuschka, Paganelli e Cacete: (2009, p. 40).

A Geografia, no final do século XVIII, reunia condições para construir-se em ciência, mas ainda se defrontava com dois problemas: o primeiro dizia respeito à sua ligação com a História, da qual servidora – ou seja, cumprindo o papel de apenas fundamentar aspectos e fatos históricos; o segundo problema referia-se às relações entre a natureza e o homem.

A partir da fala das autoras, percebemos que o próprio início da Geografia como ciência foi conturbado, fazendo com que por diversas vezes seus conhecimentos fossem colocados em cheque, devido o apoio da Geografia em outras Ciências. Destacamos também que o surgimento desse conhecimento como ciência é relativamente novo, tendo em vista que no final do século XVIII ainda se questionava o valor autônomo da mesma.

Já o surgimento da disciplina Geografia na escola, também foi pautada por diversos questionamentos, sobre o seu papel na escola e suas contribuições para a sociedade, isso porque seu surgimento se dá primeiro na rede básica de ensino do que nas próprias universidades brasileiras. Esta disciplina surge nas escolas secundárias com características de disseminar nomenclaturas e de mostra o território nacional à elite. Segundo Couto (2015, p. 111) “o cruzamento da história da geografia com a evolução da escola brasileira pode tomar como ponto de partida o século XIX, com a inclusão, por exemplo, da disciplina geografia no currículo do Colégio Pedro II”. Essa disciplina tinha como principal propósito de “transmitir” conteúdos sobre o território nacional, na qual o aluno era mero receptor do professor.

Os profissionais que ministravam essa disciplina não tinham formação específica, devido ao fato de não existir cursos de formação neste sentido, segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete: (2009, p. 90)

Durante muitos anos, a formação docente no país representou uma posição secundária na ordem de prioridades educacionais, caracterizando um processo de desvalorização da profissão marcada pela consolidação da tutela político-estatal sobre o professorado.

Segunda as autoras, tais profissionais que atuavam na disciplina Geografia durante o final do século XIX e início do século XX não tinham formação específica para atuar, porém estes profissionais não eram leigos, uma vez os mesmos apresentavam formação em outras

áreas, tendo assim conhecimento de algumas áreas científicas. Mesmo os profissionais da época não sendo leigos ainda fica evidente a necessidade em formar professores de Geografia para ter seu trabalho mais eficiente.

Este fato só vai começar a mudar a partir da década de 1930, quando há uma maior popularização da escola secundária no país e com isso a necessidade de novos professores para atuarem nestas novas instituições. Sobre as transformações que estavam ocorrendo naquele período, podemos destacar os conteúdos que deveriam ser ensinados, isso porque havia maior preocupação com a significação do que era ensinado com o cotidiano do educando.

A Geografia enquanto ciência e disciplina escolar ganha mais base científica, pois neste período são realizadas várias pesquisas no território nacional e também a criação de cursos na formação de professores de Geografia, segundo Albuquerque: (2011, p. 20).

Diante das preocupações ocorridas no bojo das transformações da geografia na década de 1930, com a institucionalização dessa ciência, evidenciada pela criação de cursos superiores de formação de professores da faculdade de filosofia (posteriormente USP), em 1934 e na universidade do Brasil (posteriormente UERJ), em 1935, tem início da influência direta da geografia Francesa no Brasil.

De acordo com a autora, esses eventos ocorridos no início do século XX, como os cursos de formação docente inclusive o de Geografia e as reformas propostas pelo *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, vão alavancar a formação docente no ensino superior.

A Geografia neste período enquanto ciência ganha maior destaque no Brasil através de vários autores e principalmente pelo IBGE que foi criado na década de 1930. Essa instituição permitiu que vários geógrafos da época constituíssem dados sobre o território brasileiro e, conseqüentemente, esse conhecimento foi passado para as escolas secundárias e para a formação de professores.

Essas pesquisas enriqueceram muito o conhecimento geográfico brasileiro, também podemos destacar outras instituições que contribuíram para essa formação de conhecimento da Geografia brasileira como mais uma vez aponta Albuquerque (2011, p. 21) “os então professores da instituição paulista, em nome da associação dos geógrafos brasileiros (AGB) também deram suas contribuições Aroldo de Azevedo, Pierre Monbeig e Maria da Conceição Carvalho redigiram o documento curricular”. Assim, mesmo com vários autores contribuindo com a formulação desses profissionais, ainda havia certa carência por parte dessa formação.

Esta formação se mostrava carente por vários fatores, dentre o mais importante, destaca-se o modelo conhecido como 3+1 que já foi mencionado neste trabalho, cujo o estudante via três anos de Geografia física e humana e um ano de disciplinas didáticas pedagógicas, estes fatos históricos remetem até os dias atuais como nos mostra Cacete: (2015, p. 04).

Na Universidade de São Paulo, por exemplo, os alunos cursam o bacharelado no Departamento de Geografia na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e o curso de licenciatura na Faculdade de Educação, onde fazem as disciplinas ditas pedagógicas, e, normalmente, isso é uma representação do chamado 3 mais 1. Isso porque se cursavam em média três anos de bacharelado e um ano de licenciatura.

Percebemos então que este modelo então oficial até a década de 1990, quando houve novas reformas curriculares, foi muito criticado. Estas críticas remetem ao fato de não haver neste modelo de formação um maior diálogo entre as disciplinas específicas de formação com as pedagógicas, ou seja, ausência da relação teoria e prática. Isto ocorre segundo Cacete (2015) quando os cursos de licenciatura na década de 1960 tinham um âmbito de debate como sendo áreas complementares, ou seja, as licenciaturas não tinham papel determinante na formação do professor, isto nos leva a conclusão de que as disciplinas de formação de professores na área pedagógicas, foram desprezadas por parte das universidades.

Mesmo hoje com este modelo extinto, ainda é possível encontrar resquícios deste na formação de professores, pois ainda é comum ouvir de graduandos o desinteresse pelas disciplinas pedagógicas, ignorando assim o seu papel em sua formação.

Isto acaba por acarretar um certo déficit na formação do professor de Geografia, e de outros docentes de diferentes áreas, como a dificuldade de articulação entre os conteúdos específicos com as didáticas, causando assim problemas na hora da construção de saberes durante sua atuação com seus educandos.

A formação docente em Geografia e de outros docentes a partir da década de 1930 passa por diversas transformações, entre elas vale destacar primeiro a atuação do setor privado na formação destes profissionais, que durante muito tempo se mostra como líder na formação dos mesmo. Outro ponto de destaque é a reformulação da Geografia nas décadas de 1960 e 1970 por parte do governo militar que segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete: (2009, p. 60).

Data do começo da década de 60, posteriormente a Lei de Diretrizes e Bases (1961), a introdução, no antigo curso primário do Estado de São Paulo, dos

Estudos Sociais como substitutivo a Geografia e a História, alteração essa que, segundo tudo indica, teria sido inspirado em modelos pedagógicos americanos.

Esta reforma colocada nos currículos da educação brasileira, tinha por objetivo retrain os novos educandos que deveriam apenas estudar conteúdos de ordem cívica, tirando assim as principais características da Geografia e da História, que perdem sua identidade neste período. Os Estudos Sociais que ganham força neste período apresentavam o seguinte modelo, área-núcleo, círculo concêntrico e Estudos da comunidade (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2009). Vale lembrar que neste período se valoriza o nacional e o tecnicismo, no qual o aluno aprendia a prática da profissão.

A partir destas transformações ocorridas no currículo da escola básica a formação docente em Geografia também passa por transformações, destacando-se as licenciaturas curtas como mais uma vez nos aponta Pontuschka, Paganelli e Cacete: (2009, p. 65).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692 em 1971, os Estudos Sociais foram incorporados ao currículo da escola denominada de primeiro e segundo graus de acordo comum por três matérias: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Essas matérias correspondiam às chamadas licenciaturas curtas e para as disciplinas de segundo grau, seriam formados professores em licenciaturas plenas (2009, p. 65).

Ainda segundo as autoras, estas licenciaturas curtas sofreram diversas críticas, pois se mostravam ineficientes para a realidade da época. Vários geógrafos e docentes da época criticavam este modelo pelo não aprofundamento das epistemologias da Geografia durante a formação destes profissionais. Este modelo não permitia a reflexão por parte do graduando sobre sua formação e as origens da sua própria área de atuação, percebemos então que esta reforma prejudicou a formação não só dos alunos da escola secundária, mas também a própria formação docente da época.

A formação docente só vai passar por maiores transformações a partir da década de 1990 com volta da Geografia para a rede básica de ensino e com várias obras publicadas por geógrafos brasileiros durante as décadas de 1980 e 1990 como nos afirma Couto: (2015, p. 124)

A partir da década de 1980, se fortalece o movimento de renovação crítica no pensamento geográfico, resgatando tendências críticas anarquistas e desenvolvendo a influência do materialismo histórico e dialético e da fenomenologia. É possível identificar estas influências nas reformas curriculares e nos conteúdos dos livros didáticos.

Este momento que marca a reabertura dos currículos a partir da redemocratização do país pós-ditadura militar, marca a reinserção da Geografia enquanto disciplina escolar – bem como a História -, como também a renovação das bases da mesma enquanto ciência para a formação docente que volta a aprofundar os conhecimentos nas áreas afins.

É nesse contexto, mais precisamente em meados da década de 1990, que são elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais através das Resoluções 01 do Conselho Nacional de Educação e o Conselho Pleno em 18 de fevereiro de 2002, e a Resolução 02 de 19 de fevereiro que institui uma carga horária mínima para a formação de professores.

A elaboração dessas resoluções permitiu a elaboração dos Pareceres 09 e 28 de 2001, que tinham como principal objetivo:

[...] estabelecer novos parâmetros para a formação de professores no Brasil e garantir para as licenciaturas uma nova legislação que lhe dê “terminalidade e integralidade própria em relação ao bacharelado, constituindo-se um projeto específico” (LEÃO, 2013, p. 16).

Ao analisarmos a fala de Leão (2013) percebemos então a importância dos Pareceres para os cursos de ensino superior docente, pois a partir dessas medidas poderia se ter suas próprias Diretrizes Curriculares, dando assim aos cursos uma certa autonomia e o mais importante uma distinção dos cursos de bacharelado.

Porém, vale ressaltar que embora o currículo da formação docente tenha se modificado, a distância entre os componentes curriculares ditos específicos com os componentes pedagógicos ainda permanece, bem como a valorização do bacharelado em detrimento da licenciatura, como nos afirma Cacete: (2004, p. 29)

[...] na universidade pública bacharelado e licenciatura têm, historicamente, se constituído como cursos separados com pouca ou nenhuma relação entre si, colocando a licenciatura numa situação de inferioridade, ou seja, o curso técnico-científico merecendo maior importância enquanto a licenciatura se caracteriza como um curso complementar e secundário.

Essa visão de que a licenciatura é um curso “inferior” e sem status, muitas vezes reproduzida pelos próprios professores que atuam nos cursos de licenciatura, e no nosso caso específico licenciatura em Geografia, faz com que os licenciandos saiam do curso com uma formação bacharelesca e, conseqüentemente, com um perfil de especialista e não de professor (VESENTINI, 1997).

Também é necessário destacar, a partir dessas resoluções e pareceres, a Matriz curricular e o currículo dos cursos de formação de professores de Geografia. O currículo é algo de extrema importância para qualquer sistema de ensino, pois é ele que mostra o percurso no qual será percorrido, ou seja, o currículo é como um mapa que apresenta a direção que vai ser seguida. Para Leão (2013, p. 26) “no processo de formação de futuros professores, o debate sobre a construção curricular deve conduzi-los a reflexões que lhe permitam compreender que o currículo não pode ser uma construção descontextualizada” da realidade da escola básica.

O Parecer 9/2001 diz que a matriz curricular deve estar baseada no projeto pedagógico do curso, ou seja contextualizado com o futuro professor reflexivo segundo a proposta de cada curso. Infelizmente, muitas vezes o currículo está baseado não voltado para esse “futuro professor”, pois os currículos estão quase sempre votados simplesmente para os conteúdos que serão ensinados, como nos mostra Leão: (2013, p. 27).

Ao observar as matrizes curriculares dos cursos, [...] percebe-se que a referência encontra-se centrada nos conteúdos e não nas competências para o futuro professor de Geografia, que deve orientar a escolha das disciplinas e a composição de suas ementas, o que na maioria dos casos não ocorre, o resultado é uma geografia fragmentada em que o conteúdo ganha o status da ciência do qual originou.

Vemos então que devido a elaboração do currículo baseada somente nos conteúdos como prioridade na formação em Geografia acaba por tornar esta uma formação fragmentada e muitas vezes com caráter bacharelesco, como já mencionamos em outro momento. Isso reflete na qualidade do professor que passa a atuar na escola, uma vez que nesta existe uma Geografia não dicotômica, necessitando de um professor com uma formação geral, e não um especialista em dada área a Geografia, como nos afirma Vesentini (1997).

Tudo isso atrelado ao preconceito com disciplinas pedagógicas, acaba por fragilizar a formação docente em Geografia, uma vez que teoria e prática andam separadas, dificultando assim metodologias que façam esta articulação no bojo do próprio processo de formação inicial.

Dentre as metodologias capazes de articular teoria e prática na formação docente, destacamos o estudo do meio que traz em sua essência as práticas de campo, que tanto estiveram – e ainda estão – na formação em Geografia, como iremos tratar no capítulo a seguir.

### 3 – O ESTUDO DO MEIO NA FORMAÇÃO INICIAL EM GEOGRAFIA

#### 3.1 – O PAPEL DAS PRÁTICAS DE CAMPO NA GEOGRAFIA

Como já discutimos, a Geografia enquanto ciência e disciplina escolar é uma área do conhecimento que se propõe a mostrar de maneira dinâmica as relações espaciais existentes em qualquer contexto e para isso busca aportes em outras áreas do conhecimento, pois toda ciência necessita de outras áreas para melhor compreender certo fenômeno e assim também é a Geografia que busca compreender o espaço e suas dinâmicas.

Nesse contexto, as práticas de campo apresentam-se como ferramentas importantes para a ciência e, principalmente, para os geógrafos, seja no âmbito da pesquisa através de coletas de dados ou mesmo como instrumento didático. Este tipo de ferramenta começa a ganhar destaque no Brasil a partir de influências de naturalistas, principalmente da escola francesa, que consistia na análise direta do campo analisado, através de entrevistas ou coleta de dados. Esse tipo de análise coloca o pesquisador diretamente no campo permitindo assim uma análise mais aprofundada da realidade pesquisada, mesmo que às vezes o foco da pesquisa desconsiderasse certos agentes do espaço pesquisado.

Segundo Alentejano e Rocha-Leão (2006) o caso da Geografia brasileira não foi muito diferente, dada a forte influência histórica de naturalistas e assemelhados na sua pré-história e da Geografia francesa em sua consolidação institucional. Esse tipo de pesquisa ganha impulso a partir da criação da Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB) que promove várias pesquisas no território nacional. Para os autores, a contribuição da AGB para a difusão dos trabalhos de campo foi ferramenta importante,

[...] pois seus primeiros congressos representavam um espaço privilegiado de produção da Geografia brasileira, com destaque para as excursões que promovia, as palestras que organizava e os textos que publicava no âmbito do Boletim Geográfico (ALENTEJANO e ROCHA-LEÃO, 2006, p. 54).

Para além das contribuições da AGB, a instituição dos cursos de formação de professores de Geografia na década de 1930, fortaleceu ainda mais a produção dos conhecimentos geográficos no país, como também a aplicação de novos trabalhos de campo.

Como qualquer técnica ou metodologia não surge do nada. O trabalho de campo surge a partir da necessidade de se conhecer melhor o mundo e, a partir de diferentes métodos, vai evoluindo aos poucos.



Para Baitz (2006), os primeiros trabalhos de campo surgem com pensamentos diferentes, como a partir do pensamento analítico que tinha como ideia principal a divisão do campo em pequenas partes. Baitz (2006) utiliza o termo “esquartejamento”, ou seja a retirada de pequenas partes para serem analisadas. Através da análise dessas partes se compreende o campo como um todo. Esse pensamento de análise não é o melhor para um trabalho de campo, tendo em vista que ao separar pequenas partes não se analisa a relação existente das mesmas e também o resultado desse tipo de pesquisa cria “verdades absolutas”.

Logo o pensamento analítico é substituído pelo dialético que, ao contrário do primeiro, permite confrontar com várias “verdades” para a construção do saber. Esse tipo de pensamento permite novos olhares para o trabalho de campo, dando assim maior gama de possibilidades de novas pesquisas.

No entanto, ainda segundo Baitz (2006), embora as pesquisas de campo tivessem evoluído durante suas práticas, ainda assim continuou a existir a separação entre o sujeito do objeto no campo:

Notado haver esse progresso, permanece a crítica ao método da cisão por alicerçar-se na separação entre o sujeito e o objeto, o que é bastante controverso nas Humanidades, onde se sabe não existir uma nítida linha demarcatória entre o território do primeiro e o do segundo (se é que tal linha, em quaisquer ciências, existiu algum dia). Embora contestada, a prática da separação sujeito-objeto infelizmente enraizou-se profundamente no ocidente, sendo aplicada às massas indistintamente. (BAITZ, p. 26).

Dessa forma, fica evidente que ainda é comum trabalhos de campo com essas características, mesmo trabalho de campo com objetivos claros e definidos, não é raro o docente ou qualquer outro pesquisador cometer o erro de analisar um espaço sem ao menos contextualizar o mesmo, esquecendo que aquele espaço faz parte de uma rede complexa de relações entre outros espaços.

Um dos principais motivos de crítica sobre a pesquisa de campo é que muitas vezes o pesquisador acaba por analisar o campo somente a partir da descrição, como nos mostra Alentejano e Rocha-Leão: (2006, p. 53)

Entretanto, se esta herança foi fundamental para a consolidação da Geografia como ciência, legou também uma forte marca empirista. Assim, nos primórdios, o trabalho de campo que era parte fundamental do método, aos poucos vai se transformando no próprio método, isto é, de parte do método, torna-se o método, fruto do predomínio de uma concepção empirista que despreza a teoria e atribui à descrição da realidade a condição de critério de verdade.

Ou seja, muitas vezes o pesquisador acaba por desprezar o embasamento teórico sobre o local pesquisado e acaba caindo na simples comprovação da verdade a partir do lugar estudado, não dando assim uma maior reflexão dos sujeitos que estão presentes ao campo. Essa não reflexão acaba por prejudicar a formação do profissional em Geografia, pois acarreta na formação de um professor meramente reprodutor e, conseqüentemente, na formação de novos alunos reprodutores do conhecimento já “pronto” e acabado.

Lembramos aqui que o conhecimento geográfico só será ele mesma quando o pesquisador, seja ele educando ou formado na mesma área, conseguir entender que o conhecimento geográfico só é construído a partir de uma visão do todo. Quando essa visão é alcançada, o trabalho de campo ganha eficiência e assim traz grandes contribuições para o conhecimento geográfico de um país ou mesmo do mundo.

Ainda dialogando com as ideias dos autores anteriormente citados, esse tipo de prática de estudo de campo também traz problemas graves, como a separação entre a Geografia física e a Geografia humana, acentuando a fragilidade na formação do professor de Geografia a partir desse modelo de pesquisa em campo.

Esses tipos de trabalhos de campo e a coleta de informações sobre o território brasileiro se mantém até a década de 1970, como nos mostra Alentejano e Rocha-Leão: (2006, p. 55)

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.

Como podemos ver, a partir de 1970 temos uma retração das pesquisas de campo, isso se dá principalmente pelo avanço da tecnologia, como as aerofotografias, imagem de satélites, afinal de contas essa tecnologia podia abarcar maior área e ao mesmo tempo ser feita de maneira mais rápida, porém temos que destacar alguns pontos importantes.

O primeiro deles é a simples verificação de dados, sem que haja maior aprofundamento de análises, trazendo assim uma simplificação dos conhecimentos produzidos, o que de certa forma são transferidos para as universidades e, conseqüentemente, passados para os novos professores. O segundo ponto a ser colocado é da falta de relação com

os dados e as relações existentes entre os agentes do campo e os objetos naturais, dando assim maior empobrecimento da Geografia enquanto ciência.

A partir das análises feitas até o momento percebemos então que os trabalhos de campo tiveram importância na produção científica, porém fica evidente que os mesmos sempre pedem para um lado na balança, no caso da Geografia, para o lado natural, segundo Alentejano e Rocha-Leão: (2006, p. 56)

Como a sociedade e a natureza são estudadas a partir de ciências e métodos específicos, as pesquisas de campo na área da Geografia tendem a se aproximar de um desses dois campos fundamentais da Ciência, se apropriando de seus métodos e, talvez, negligenciando a própria missão original integradora da Geografia.

Como podemos ver, é muito comum por parte do pesquisador privilegiar determinada área, negligenciando as demais. No caso da Geografia vemos que isso compromete os estudos da mesma, já que ao esquecer determinada relação no espaço (homem e natureza) os conhecimentos geográficos perdem sua legitimidade. Não atendendo assim os objetivos antes propostos pela pesquisa, pois ao isolar os objetos dos sujeitos do espaço não se faz Geografia, mas sim outra qualquer área do conhecimento.

### 3.2 PRÁTICAS DE CAMPO COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA

No Brasil, a partir da década de 1920, os trabalhos de campo ganham caráter didático com as contribuições de Delgado de Carvalho. Este autor, defendia o potencial das viagens de estudo e passou a denominá-las de excursões geográficas. Este educador defendia o interesse pelas excursões tanto no campo das pesquisas como no que se refere ao ensino da matéria Geografia. Do ponto de vista escolar, Delgado afirma:

O jovem professor de Geografia treinado nas nossas universidades, se acha compenetrado das idéias modernas aplicadas ao ensino de sua matéria. Ele sabe, por exemplo, que o professor nunca deve ‘dominar a situação’, mas esperar o “despertar do interesse” no aluno, ele foi ensinado a levar os seus educandos habilmente ao desejo de conhecer, a sentir a necessidade de pesquisar. [...]Entretanto, a este mestre cheio de entusiasmo sadio, é entregue um programa, do qual a primeira linha apresenta a expressão: “Sistema solar”. A meninos e meninas de onze anos em primeira série ele vai ter de ensinar, sem “dominar a situação”, bem entendido, o sistema solar. Duas noites de sono vai ele pelo menos passar, meditando o modo de despertar o interesse dos alunos sobre o plano da eclíptica e fazê-los sentir a necessidade de conhecer as órbitas dos planetas dos planetas inferiores. Talvez, na sua insônia, seja levado a se aproximar da janela e a contemplar a noite. Se for estrelada, ele pensará consigo mesmo: “Ah... se minha aula fosse à noite, eu poderia facilmente alcançar meu objetivo... [...]O jovem professor teria razão: a sua intuição

confirmara os ensinamentos que lhe foram ministrados. O contacto com a realidade determinaria, por si só, o início de todo um processo de aprendizagem<sup>2</sup> (CARVALHO, 1941, p. 866).

Carvalho (1941) mostra que existem no trabalho de campo duas categorias de pesquisadores, os que preferem analisar apenas as nomenclaturas da Geografia de maneira tradicional e os que só encontram um único caminho para responder os problemas apresentados, baseando-se em leis. No entanto, o autor afirma que o principal objetivo das excursões escolares deve ser o de superar as enraizadas práticas mnemônicas que caracterizavam a disciplina Geografia ainda na década de 1920 a partir de um contato direto com a natureza, perpassando assim as paredes da sala de aula.

No entanto, é necessário um planejamento para que tais excursões não se apresentem apenas como lazer e sim como aprendizagem prazerosa. Com esta preocupação Delgado de Carvalho (1941) destaca os procedimentos que devem ser utilizados para realizar esse tipo de metodologia de maneira eficaz. Para ele, são essenciais os preparativos preliminares, como uma visita prévia ao local que será analisado pelos alunos, uma preparação dos conteúdos que também devem ser abordados e destaca cinco princípios que devem nortear a organização das excursões escolares:

- 1) Preparo preliminar – definição os objetivos essenciais à excursão e escolha do(s) local(ais) a ser(em) visitado(s);
- 2) Preparo psicológico – é preciso que o aluno entenda que a excursão não é uma atividade essencialmente recreativa;
- 3) Organização da excursão – questões materiais: listas de nomes dos excursionistas, transporte e despesas, itinerário, entre outras particularidades;
- 4) Observação dirigida – construir no educando uma consciência de espaço e dotá-lo de uma faculdade de ver e observar, isto é, interpretar as paisagens;
- 5) Relatórios dos alunos – atividade final.

Então, como visto, as práticas de campo com finalidades didáticas são importantes para a construção do saber científico, tendo em vista que ao colocar um educando em um espaço antes visto apenas em livros, faz com que os estes possam refletir sobre a importância da disciplina que estudam, no neste caso a Geografia.

Embora dada a importância desses trabalhos no âmbito escolar, temos que destacar que infelizmente muitas vezes estes são vistos como simples passeios sem fins de aprendizagem, como destacam Alentejano e Rocha-Leão: (2006, p. 62.)

---

<sup>2</sup> As citações aqui se apresentam na escrita culta da época em que a obra referenciada foi publicada.

A utilização do trabalho de campo como instrumento didático não tem sido alvo de muitas reflexões. Não deveria ser assim, afinal, todo professor de Geografia – principalmente dos ensinos médio e fundamental – já deve ter se irritado quando ouviu de seus alunos ou dos professores de outras disciplinas que no dia tal não haveria aula porque tinha passeio, marcado pelo professor de Geografia... Será que de fato promovemos passeios?.

O fato de ser confundido pela escola e alunos como um simples passeio, pode estar relacionado ao próprio docente, que muitas vezes não atenta para o cuidado com a organização metodológica e faz do campo um simples momento de descontração e de preenchimento de carga-horária. Quando a excursão é previamente preparada e são definidos objetivos de aprendizagem, conseqüentemente se instigam “os alunos a problematizar o que vão ver, a preparar o que vão perguntar e refletir acerca do que vão observar, podem representar uma importante contribuição para o processo de formação destes como pesquisadores” (ALENTEJANO e ROCHA-LEÃO, 2006, p. 63).

Concordamos com os autores, pois quando são definidas as contribuições do campo na aprendizagem do aluno, é possível ir além da reflexão sobre determinados problemas, e assim se alcançar a relação existente entre conhecimento científico e realidade cotidiana dos alunos. Cavalcanti (2010) destaca a importância do professor tentar aproximar os conhecimentos vistos em sala de aula com a realidade dos discentes, pois quando o conhecimento se torna significativo os alunos aprendem com maior facilidade e interesse.

Ainda tratando do trabalho de campo enquanto procedimento metodológica, não podemos deixar de falar um pouco mais sobre seu papel e a forma que está sendo aplicada na formação do professor. Segundo Neves: (2015, p. 17)

Na maioria das vezes, os trabalhos de campo são realizados no final do semestre e não há participação dos alunos no planejamento e na organização das atividades. O professor escolhe as localidades que serão visitadas e os fenômenos que serão analisados. Um roteiro é elaborado e todos os trâmites legais exigidos pelo estabelecimento de ensino são cumpridos. Uma vez aprovada a atividade, o roteiro é apresentado aos alunos, a data é fixada e o professor discute os meios pelos quais irá avaliar o desempenho dos alunos – relatório, apresentação oral, trabalho escrito etc.

Como podemos perceber os trabalhos de campo na formação de professores apresentam em sua maioria caracterizas mais técnicas, que basicamente consiste na retirada dos graduandos da sala de aula para comprovação do conteúdo visto durante o semestre, então

como podemos constatar estes trabalhos estão presentes na formação de professores com essas características mais técnicas.

Estes trabalhos embora sejam em sua maioria como atividades técnicas, não podemos negar suas contribuições tanto para a construção de novos conhecimentos Para Cardoso (2013, p.10):

A excursão escolar é afinal uma viagem de estudos. Não há quem desconheça os lucros e vantagens que tem o homem ao fazer viagens. Alarga seus conhecimentos e seu espírito; ganha erudição por ser adquirida ao objetivamente e não livrescamente, e é de memória mais duradoura conquistando um ambiente social muito mais largo que saberá oportunamente tirar a utilidade.

Concordamos com Cardoso, pois as práticas de campo enquanto metodologia de ensino proporcionam aos envolvidos uma gama de possibilidades que vão desde conhecer determinada realidade até mesmo visitar locais já conhecidos, só que desse vez com um olhar mais aprofundado. Além da construção de novas visões também podemos destacar a retirada dos educandos da sala de aula, o que ao nosso entender é positivo, pois quebra com a monotonia que muitas vezes está presente em sala.

Porém, reforçamos a ideia de que o aluno não deve ser retirado do ambiente escolar com o único intuito de passeio, “as viagens de estudo [não devem ser] ‘às cegas’, mas de olhos abertos.” (CARDOSO, 2013, p. 11) e a atender determinados objetivos.

Destacamos então que as atividades de campo que não seguem um padrão na forma de sua aplicação, porém é possível destacar alguns pontos importantes. O primeiro é que muitas vezes o docente responsável não cumpre com as exigências do campo, como os objetivos e a forma de avaliar, tornando a prática de campo mais um passeio voltado para o turismo, o que tira completamente a legitimidade da metodologia proposta.

Ainda no que se refere aos objetivos e avaliação, não é raro o docente levar os graduandos à campo com o simples intuito de verificar tal fenômeno sem contextualizar o mesmo com a realidade encontrada, e no final de tudo pedir um simples relato descritivo do fenômeno observado, o que na nossa concepção delimita a eficácia da metodologia.

Essa observação se coloca como maneira de verificar e comprovar determinados conhecimentos a partir de uma realidade observada. Este tipo de metodologia se caracteriza como intuitiva, segundo Cardoso (2013, p.04)

Como atividade da metodologia intuitiva, os passeios escolares foram incorporadas em vários vieses pedagógicos. Alguns modelos são

representativos; como as atividades das escolas de cunho racional e científico, inspirada e inspiradora da Escola Moderna de Barcelona. Estas escolas, na sua grande maioria libertárias de viés anarquista, começaram a surgir ainda no século XIX, como fruto do contato das classes operárias com movimentos da Europa e no Brasil com os contingentes expressivos de migrantes europeus.

Como podemos analisar esses tipos de trabalhos começam a crescer no início do século XIX na Europa e ganham força no Brasil a partir dos imigrantes, este tipo de metodologia ganha destaque, pois se caracteriza com o viés da observação, ou seja os agentes envolvidos verificavam em suas excursões determinado fenômeno e construíam suas verdades a partir da observação.

Destacamos então que os trabalhos de campo apresentam várias características, dependendo de quem vai realizá-lo, ou seja dependendo do seu objetivo inicial, o que influencia na forma de construir o conhecimento.

Como metodologia voltada para a aprendizagem em campo que objetiva superar práticas tradicionais de repetição de conteúdos e passeios sem finalidades pedagógicas, dissertaremos a seguir sobre o estudo do meio.

### 3.3 – ESTUDO DO MEIO: CONCEITO E PRÁTICAS

As excursões passam a ganhar outras nomenclaturas como aula de campo e estudo do meio. Tais propostas metodológicas apresentam distinções em suas especificidades, e aqui neste tópico iremos explorar especificamente a metodologia de estudo do meio.

Primeiramente, é necessário definir quais as diferenças e aproximações entre o *trabalho de campo*, a *aula de campo* e o *estudo do meio*. Estas metodologias têm suas peculiaridades e contribuições para o ensino, pois possibilitam a imersão dos agentes envolvidos em determinados espaços, tirando assim da monotonia da sala de aula, uma vez que os mesmos têm como proposta a retirada do educando de sala de aula para outros espaços.

Apesar de nomenclaturas parecidas, existem diferenças entre as metodologias de *aula de campo* e *aula em campo*. Para Oliveira e Assis (2009), embora tenham certa semelhança, seus objetivos e suas características variam, tendo a *aula de campo* o principal objetivo comprovar os conhecimentos vistos em sala de aula, enquanto que a *aula em campo* parte de uma visão mais aprofundada e visa não só a comprovação do que foi visto em sala, mas sim busca levar os educandos a refletirem e buscar novas informações do que já foi visto, colocando até a prova o que foi aprendido.

A *aula em campo*, também se distingue dos objetivos e não pode ser confundida com a nomenclatura de *trabalho de campo*, como ainda nos mostra Oliveira e Assis: (2009, p. 197)

A aula em campo em nossa compreensão não é sinônimo de trabalho de campo, porém, a primeira só se torna possível de realização devido ao segundo, pois esta é uma etapa obrigatória do(s) professor(es) para que exista uma aula em campo: visitar o local; buscar dados e construir tabulações para análises prévias; realizar um esboço de construção de um percurso a ser seguido; fazer contatos iniciais com os diversos espaços estratégicos para condução da aula.

Entendemos assim que o trabalho de campo consiste em um procedimento de pesquisa, que deve preceder – no âmbito pedagógico - quaisquer atividade que venha se realizar em campo. Ambos procedimentos metodológicos dialogam entre si para que haja suporte no aprendizado dos alunos, proporcionando assim uma certa complexidade em sua aplicação. Essa complexidade se dá pelo fato das infinitas relações existentes no campo visitado, cabendo ao professor instigar o aluno a refletir sobre essas relações, ainda segundo Oliveira e Assis: (2009, p. 198)

Instiga a aula em campo, antes de tudo, compreender as diferenciações entre as paisagens dos livros didáticos e as paisagens vivenciadas *in loco*. Estas são movidas e vivificadas pela relação dos alunos com as configurações óticas apreciadas sem recortes. São vistas juntamente com os movimentos das relações sociais, seus diferentes tipos de uso e seu entorno, a combinação de objetos naturais e artificiais — um instante da relação sociedade-natureza, ou melhor, das naturezas mais ou menos humanas — num verdadeiro conjunto de processos e objetos.

Como podemos perceber, existe grande diversidade de informações em um determinado espaço que será abordado na *aula em campo* e que é fundamental que os educandos envolvidos possam perceber e entender essas relações, fazendo assim uma maior reflexão do espaço estudado.

Percebemos então a importância da análise e reflexão por parte do educando nas *aulas em campo*, mas é de extrema importância destacar o papel do professor neste processo, lembrando aqui que tanto o professor quanto o aluno devem trabalhar juntos na construção do conhecimento, mas o professor tem maior responsabilidade neste processo, pois é ele que deve tentar proporcionar situações na qual faça o aluno refletir.

Retomando a análise da *aula em campo*, fica evidente que essa metodologia possibilita aos alunos um espaço recheado de problemáticas e de oportunidades de construção de novos conhecimentos. Reafirmamos que, como qualquer prática de campo, esta



metodologia não deve ser utilizada ou compreendida como passeio turístico, pois embora possibilite certos prazeres, a viagem ainda é uma aula.

Dentro da proposta de se aprender no campo para além da comprovação de conteúdos, ainda se destaca a metodologia do *estudo do meio*. Segundo Lopes e Pontuschka (2009) esta metodologia pode ser compreendida como:

[...] um método de ensino interdisciplinar que visa proporcionar para alunos e professores contato direto com uma determinada realidade, um meio qualquer, rural ou urbano, que se decida estudar. Esta atividade pedagógica se concretiza pela imersão orientada na complexidade de um determinado espaço geográfico, do estabelecimento de um diálogo inteligente com o mundo, com o intuito de verificar e de produzir novos conhecimentos (p. 174).

O *estudo do meio* apresenta-se como metodologia que busca não só retirar o aluno de sala de aula, mas sim proporcionar uma reflexão e construção de novos conhecimentos. Esta metodologia se apresenta como principal característica a interdisciplinaridade, ou seja, conta com a participação de duas ou mais disciplinas em sua aplicação. Segundo Pontuschka: (2004, p. 249)

[...] são considerados estudo do meio desde uma saída de alunos e professores cujo objetivo principal seja o entretenimento até trabalhos interdisciplinares que demandem pesquisas de campo, bibliográficas, iconográficas e, portanto, investimento individual e coletivo.

O *estudo do meio* apresenta características distintas de uma *aula em campo*, principalmente por ser um projeto metodológico maior que esta, no entanto, esta consiste em uma de suas etapas. Além de estar apoiada em uma perspectiva interdisciplinar, o estudo do meio deve se dividir em: preparação, saída e sistematização do saber. Para Albuquerque, Angelo e Dias (2012, p.114), a organização destas etapas “significa conquistas, cooperação, [...] interdisciplinaridade e produção de conhecimento”.

A primeira etapa –preparação – vai desde a escolha do grupo pelo tema gerador, a definição do(s) local(ais) a ser (em) visitado(s) à pesquisa de informações sobre este(s) lugar(es). Segundo Albuquerque, Angelo e Dias (2012, p.114):

Para dar início a um estudo do meio é fundamental que alunos, professores e demais sujeitos sociais envolvidos se articulem na busca de definirem o tema gerador. Este deve ter relações com a vida dos educandos, para que tenha sentido e motive-os a pensar sobre o seu papel na sociedade. Um próximo passo é a escolha do lugar onde a questão central se evidencia, de modo que

possa ser visitado na saída. O lugar escolhido deve ser visitado por um grupo significativo de professores das mais diferentes áreas para que verifiquem a adequação para o trabalho e as condições de segurança (p. 114).

A participação coletiva de alunos e professores na produção prévia desse trabalho faz com que haja maior troca de conhecimentos. Vemos, portanto, que o *estudo do meio* é acima de tudo uma metodologia colaborativa e democrática que valoriza a troca de conhecimentos, não limitando-se a mera coleta de dados, comprovação e memorização de conteúdos.

É neste momento de preparação também que devem ser definidos os sujeitos que serão entrevistados em campo, o próprio roteiro de entrevistas e a elaboração do caderno de campo, que deve conter:

[...]capa com o nome da instituição responsável pelo trabalho; roteiro e cronograma de todas as atividades – horários previstos para saída e chegada em cada ponto; horário das refeições e de outras atividades programadas; texto para sensibilização – exemplo: o uso dos sentidos para uma pesquisa como essa; mapas do passado e do presente; fotos do lugar no passado; roteiros de entrevistas e folhas em branco para desenho (ALBUQUERQUE, ANGELO e DIAS, 2012, p. 115).

A segunda etapa – saída – é a *aula em campo* propriamente dita, que apesar de contar com um roteiro previamente estabelecido, deve ser flexível à medida que o campo vai ser o espaço de construção do conhecimento e, portanto, pode apontar para questões e realidades distintas do programado previamente.

A terceira e última etapa é a sistematização do saber, resultado do trabalho socializado em campo. Este deve superar o relatório descritivo e técnico, ser uma produção coletiva e, de preferência, que não fique trancafiada nos muros da sala de aula, que seja uma produção disponibilizada para a sociedade a que tiver interesse. Um dos trabalhos sugeridos para a sistematização do saber é a autobiografia coletiva, que para Oliveira e Assis (2009, p. 205 - 206) “[...]não é aqui sinônima de relatório, muito menos de descrição. Ela é uma releitura narrativa e interpretativa dos alunos sobre as suas histórias e o que a aula exterior chegou a marcar em cada um”.

A autobiografia coletiva pode então se configurar como texto ou vídeo narrativo, produção de artigos, exposições fotográficas, criação de revistas, dentre outros exemplos, desde que seja um material que ajude a responder o tema gerador escolhido pelo grupo.

Como já foi colocado neste trabalho um pouco sobre alguns recortes históricos das práticas de campo na Geografia, também se faz necessário um rápido debate sobre a estruturação do *estudo do meio* no Brasil. Segundo Pontuschka (2004), o *estudo do meio*

surge a partir das escolas anarquistas que no início do século XX lutava por uma educação mais democrática, pois naquele período a escola trabalhava apenas para uma fina camada da sociedade que detinham maior capital.

As escolas anarquistas defendiam uma educação que pudesse formar uma consciência cidadã, no qual fornecesse aos estudantes ferramentas para se defenderem de um sistema agressor. Segundo Pontuschka: (2004, p. 252)

Os trabalhos realizados fora da sala de aula por tais escolas tinham como objetivo que os alunos, observando, descrevendo o meio dito natural e social do qual era parte, pudesse refletir sobre desigualdades, injustiças e pudesse promover mudanças na sociedade no sentido de saná-las.

É importante destacar, no contexto das escolas anarquistas, o geógrafo francês Elisée Reclus. Ele defendia práticas ao ar-livre para a Geografia escolar como as excursões ou passeios e entendia que estas não necessitavam ser tão distantes, podendo ocorrer em volta da nossa residência:

Por monótono e pobre que fosse nosso ponto de residência, não faltaria a possibilidade de ver, senão as montanhas ou colinas, ao menos algumas rochas que rasgaram a vestidura de terras mais recentemente depositadas; por toda parte observaríamos certa diversidade de terrenos, areias, argilas, pântanos e turfas; poderíamos seguir a margem de um arroio ou um rio, ver uma corrente que se perde, um redemoinho que se desenvolve, um refluxo que devolva as águas, o jogo das rugas que se forma na areia, a marcha das erosões que despojam parte de uma ribeira e dos aluviões que se depositam sobre os baixios. [...] Pois e no céu? Nele podemos estudar uma série infinita de movimentos da Terra e dos astros: a manhã, o meio-dia, o crepúsculo e a obscuridade em que se descobrem as estrelas; as neves e as nuvens que substituem o céu azul e, logo, os grandes e raros espetáculos da tempestade, o relâmpago, o arco-íris e às vezes a aurora boreal. Todos esses movimentos celestes começarão a precisar-se em nosso entendimento por uma matemática inicial, já que todos os astros seguem um caminho traçado de antemão e que os vemos passar sucessivamente pelo meridiano, dando-nos assim a ocasião de precisar os pontos cardeais e de reconhecer os diversos pontos do espaço (RECLUS, 2012, p. 18).

Como podemos ver, a metodologia de *estudo do meio* não é uma prática recente na Geografia, no entanto, ainda pouco explorada. Fica evidente então o papel desta metodologia na formação cidadã, pois possibilita uma gama de possibilidades, como a inserção em um meio não conhecido pelo mesmo com intuito de pesquisar e conhecer determinada realidade com diferentes olhares. Esses olhares permitem ao envolvido uma gama de ferramentas para compreender o mundo ao seu redor.

Como podemos ver o *estudo do meio* é uma metodologia abrangente que envolve vários fatores que vão desde a interdisciplinaridade até a autonomia dos sujeitos envolvidos na maneira de pesquisa o local a ser visitado. Partindo desses princípios destacamos seus usos

na formação docente, tendo em vista a capacidade de articular diferentes olhares dentro de um mesmo campo, segundo Lopes e Pontuschka: (2009, p. 175)

É importante considerar que esta prática pedagógica encontra plena expressão no interior de uma teoria curricular aberta na qual o trabalho educativo das escolas não seja regulado, externamente, por um sistema de avaliação homogeneizadora e homogeneizante. Distanciando-se, desta forma, de uma concepção de educação tecnicista, baseada na racionalidade técnica, onde os “produtos do ensino” são definidos a priori, ou seja, exteriormente aos interesses de seus beneficiários, esse método de ensino preconiza e corrobora a construção de um projeto educativo que pressupõe autonomia relativa dos professores e, de maneira geral, das escolas no processo de construção de seu currículo.

Essa metodologia apresenta-se como forma de romper com a educação tradicional, o que de certa forma rompe paradigmas no ensino superior, já que por muito tempo a formação docente se deu de maneira articulada com o bacharelado, priorizando uma formação mais técnica. Suas contribuições se mostram promissoras na formação docente.

Percebemos assim que o *estudo do meio* é, sem sombra de dúvidas, uma metodologia que se propõe a mostrar as possíveis contradições presentes no espaço visitado e que pode contribuir de maneira significativa para o aprendizado e principalmente para a reflexão do futuro docente de Geografia.

Defendemos então ser de extrema importância a instrumentação desta metodologia na formação docente em Geografia, uma vez que os licenciandos precisam conhecê-la e assim também instrumentalizá-la futuramente quando professores, além de ser uma metodologia realmente capaz de articular teoria e prática, que vai na contra mão de qualquer tipo de simplificação e desarticulação dos saberes ensinados na graduação, além de permitir a reflexão dos envolvidos (futuros professores) no processo de aprendizagem.

## **4 – ESTUDO DO MEIO COMO ARTICULADOR DA TEORIA E PRÁTICA EM GEOGRAFIA**

### **4.1 – PPC DO CURSO DE GEOGRAFIA DA UEPB E O PAPEL DAS PRÁTICAS DE CAMPO**

Como já vimos as práticas de campo constituem importantes metodologias para a Geografia e, principalmente, para a construção de novos conhecimentos em sala de aula. Portanto, é de extrema importância que essa metodologia esteja presente na formação de professores no ensino superior, pois como já vimos, ela possibilita ao graduando em Geografia analisar e perceber as dinâmicas espaciais presentes.

Para que essa metodologia passe a ter contribuições efetivas na formação em Geografia, é de fundamental importância que as práticas de campo estejam prescritas nos currículos e projetos pedagógicos dos cursos, uma vez que é este documento que norteia a formação de centenas de professores nos cursos de graduação em todo o país.

O PPC - Projeto Pedagógico Curricular – é construído a partir de diferentes concepções pedagógicas, o que de certa forma influencia a sua forma de abordagem. De acordo com Saviani (2009), as universidades e seus currículos sofrem a influência de três pilares: o Estado, a autonomia acadêmica e a sociedade civil. Estes agentes atuam em diferentes níveis dependendo da instituição. Estas atuações e influências resultam na forma que o PPC vai ser construído e, conseqüentemente, na forma que serão formados os professores, uma vez que influencia diretamente na atuação dos cursos.

Pensando na importância deste documento, optamos por analisar o PPC do curso de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, no qual estamos inseridos, para entender como se dá as prescrições das práticas de campo e como o estudo do meio está inserido nestas.

Ao analisarmos o PPC supracitado, percebemos que este documento está organizado em várias etapas, que vai desde algumas características da universidade até seus objetivos que é a formação docente. Este documento está distribuído em nove períodos, organizado por disciplinas de base comum, bases específicas e eletivas. As práticas de campo são identificadas nos componentes curriculares que devem dedicar uma parte de suas cargas horárias para estes tipos de atividade.

**Quadro 1** - Componentes do curso de Geografia com carga horária obrigatória para prática de campo

Componente específico	Carga horária	Carga horária para campo
Geologia Geral	75 horas.	15 horas.
Climatologia	75 horas.	15 horas.
Geografia da População	75 horas.	15 horas.
Geomorfologia	75 horas.	15 horas.
Geografia Agrária	75 horas.	15 horas.
Hidrogeografia	75 horas.	15 horas.
Geografia Econômica	75 horas.	15 horas.
Pedologia	75 horas.	15 horas.
Biogeografia	75 horas.	15 horas.
Geografia da Indústria, Comércio e Serviços	75 horas.	15 horas.
Geografia Urbana	75 horas.	15 horas.
Energia, Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável	75 horas.	15 horas.
Geografia do Nordeste	75 horas.	15 horas.
Geografia da Paraíba	75 horas.	15 horas.
<b>Total:</b>	<b>1.050 horas.</b>	<b>210 horas</b>

**Fonte:** PPC do curso de Geografia da UEPB, 2017.

Como podemos ver no Quadro 1, o PPC do curso de Geografia da UEPB coloca algumas disciplinas com parte de sua carga horária destinada às práticas de campo. Os componentes dispõem de 75 horas sendo 15 para campo, que ao nosso ver se configura como carga horária razoável tendo em vista que durante essas horas podem ser usadas pelos professores inúmeras metodologias para melhor aproveitamento desse tempo.

A partir do Quadro 1 acima, destacamos a ausência dos componentes pedagógicos, como por exemplo, os componentes curriculares Metodologia do Ensino de Geografia I e II e os próprios estágios supervisionados, componentes estes que devem tratar das práticas de campo enquanto metodologia de ensino, preparando assim o futuro docente em Geografia para a instrumentalização de recursos que serão aplicados na realidade escolar.

No entanto, de forma geral, o PPC do curso de Geografia da UEPB trata das práticas de campo como momento importante, tendo em vista que o documento se refere por várias vezes à articulação dos conteúdos com a prática vivenciada no campo. Esta articulação contribui de maneira significativa para a formação docente em Geografia, tendo em vista que aproxima o licenciando das práticas pedagógicas.

Outro ponto de destaque que devemos colocar é o fato do PPC deixar claro a importância de cada docente responsável pela disciplina responsável de dedicar sua carga-horária para trabalhos de campo voltados para o pedagógico, o que ao nosso ver representa

avanço na formação dos profissionais em Geografia, já que permite melhor relação entre os significados dos conteúdos ensinados.

#### 4.2 – ESTUDO DO MEIO: EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS NA UEPB

Feita a análise do PPC do curso de Geografia da UEPB, destacamos que as práticas de campo estão prescritas no documento. Dessa forma, neste tópico iremos analisar dentre essas práticas quais escolheram o estudo do meio e quais as contribuições destas na formação dos discentes do curso. Nos debruçamos então sobre dois estudos do meio que aconteceram entre os anos de 2017 e 2018 no referido curso.

O primeiro estudo do meio em análise foi realizado nos municípios de Currais Novos e Macau, ambos no estado do Rio Grande do Norte, e envolveu os componentes curriculares Biogeografia; Energia, meio ambiente e desenvolvimento sustentável; Geografia do Nordeste e Hidrogeografia, com alunos do 4º, 6º e 7º períodos, tendo como tema gerador “Estudos integrados: Nordeste e suas Geoambiências”.

O roteiro seguiu o seguinte trajeto: visita ao Geoparque Seridó (Cânion dos Apertados e Mina Brejuí) situados entre os municípios de Acari e Currais Novos-RN e visita à comunidade de Diogo Lopes (trilha aquática, visita aos olheiros, trilha social). Esta atividade teve como objetivos abordar elementos físicos, sociais, econômicos do Nordeste; analisar os processos de produção energética com o viés sustentável: energia eólica, analisar a importância das unidades de conservação para a preservação da biodiversidade local; analisar a importância dos recursos hídricos para o desenvolvimento local e seus conflitos; observar e analisar a dinâmica dos ecossistemas.

A seguir algumas figuras 1, 2, 3 e 4 das atividades realizadas durante o Estudo do meio:



**Figura 1** Chegada ao Geoparque Seridó RN  
Fonte: Acervo pessoal do autor



**Figura 2** Alunos entrevistando guia local do Geoparque do Seridó  
Fonte: Acervo pessoal do autor



**Figura 3** Trilha na Ponta do Tubarão RN  
Fonte: Acervo pessoal do autor 2017.



**Figura 4** Trilha aquática Ponta do Tubarão RN  
Fonte: Acervo pessoal do autor 2017.

A sistematização do saber se deu com a elaboração de uma autobiografia coletiva em vídeo o que ao nosso ver traz contribuições significativas para a docência, tendo em vista que o mesmo podem refletir sobre os conteúdos vistos enquanto elaboram o material proposto, embora a produção coletiva de um vídeo não seja fácil devido o envolvimento de determinadas tecnologias é importante destacar que esse meio tecnológico está cada vez mais presente em sala de aula o que não pode ser ignorado pelas universidades.

O segundo estudo do meio analisado foi realizado nos municípios de João Pessoa e Areia, ambos na Paraíba, envolvendo os componentes curriculares Biogeografia e Estágio Supervisionado III com alunos do 5º e 6º períodos. O tema gerador escolhido foi “Estudos integrados: metodologias para aprender e ensinar Biogeografia”, tendo como roteiro o seguinte trajeto: visita ao Jardim Botânico (João Pessoa/PB), Trilha de barco no Estuário do



Rio Paraíba na praia do Jacaré (Cabedelo PB), visita técnica ao ICMBio (João Pessoa (PB)), visita a Mata do Pau Ferro (Areia/PB), e como objetivos analisar aspectos da biodiversidade de diferentes ecossistemas; observar na prática conceitos como refúgios, relictos, endemismo, dentro de Unidade de Conservação no estado da Paraíba; instrumentalizar metodologias de Biogeografia a partir do estudo do meio; avaliar a potencialidade metodológica do estudo do meio a partir da relação teoria e prática.

Como sistematização do saber, a opção foi distinta da anterior. A turma de estágio supervisionado auxiliou nas metodologias específicas para a Biogeografia aplicadas em campo pelos alunos do componente e estes, divididos em pequenos grupos, elaboraram artigos e/ou vídeo aulas. Essa experiência serviu para compor as análises do trabalho final da turma de estágio.



**Figura 5** Guia passando orientações sobre o local visitado, Jardim Botânico João Pessoa PB  
Fonte: Acervo pessoal do autor 2018.



**Figura 6** Alunos coletando dados, Rio Paraíba Cabedelo PB

Fonte: Acervo pessoal do autor 2018.



**Figura 7:** Trilha na mata do pau ferro Areia PB  
Fonte: Aldeir, 2018



**Figura 8:** Participantes do Estudo do Meio/Areia PB  
Fonte: Aldeir, 2018

Embora os dois estudos do meio tenham sido realizados em localidades distintas, bem como articulado componentes curriculares também distintos, ambos compartilharam de princípios e objetivos semelhantes, sendo o primeiro o da interdisciplinaridade que nada mais é do que a colaboração de diferentes professores e componentes curriculares em prol de um único trabalho coletivo. É bom lembrar que a interdisciplinaridade não se resume apenas a junção de duas disciplinas, mais sim a uma articulação mais aprofundada entre os componentes, professores e alunos, uma vez que:

A interdisciplinaridade [...] apresenta possibilidades mais amplas. Ela pode assumir um papel de articular processos mais amplos de elaboração de conhecimento no currículo, ao invés de somente ser interpretada como conexão entre conteúdos específicos ali disponíveis. Mas isso iria solicitar uma visão teórica mais abrangente, não somente de interdisciplinaridade, mas também de currículo e do modo como as disciplinas são construídas (GARCIA, 2008, p. 370).

A partir desses dois estudos do meio percebemos a importância dessa metodologia com a articulação de vários componentes curriculares na formação docente tendo em vista o grau de contribuições que as diferentes disciplinas podem explorar no campo visitado, isso porque cada disciplina tem olhar diferenciado ao analisar determinado agente no campo.

Quando essas diferentes visões se propõem a trabalhar juntas possibilitam ao educando novas ferramentas para destrinchar novos conhecimentos de maneira mais aprofundada e articulada, dando assim um olhar menos generalista e mais aprofundado da realidade estudada.

Analisando essa metodologia e a interdisciplinaridade presente na mesma em relação a formação docente, ficam evidentes suas contribuições tendo em vista que os temas abordados no campo não terão um único viés o que rompe com a mera reprodução de conhecimentos vistos em sala de aula, fazendo com que o futuro docente tenha maior base teórica e metodológica em suas futuras aplicações enquanto professor.

O enriquecimento dos graduandos em licenciatura é de extrema importância já que é através desse enriquecimento que os futuros professores vão basear suas práticas. Partindo da reflexão do primeiro Estudo do Meio realizado em Macau RN com disciplinas de Biogeografia Geografia do Nordeste e Hidrogeografia percebemos a dinâmica que pode ser explorada pelos professores responsáveis.

Tendo em vista que a hidrogeografia dialoga de maneira direta com a vegetação que é área de estudo da Biogeografia, ou seja, essa relação dos agentes da paisagem presente no

campo com as reflexões colocadas pelos docentes responsáveis possibilitam ao futuro professor de Geografia um aporte concreto para sua atuação enquanto professor.

Outro fato que chamamos a atenção é a quebra do esfacelamento da Geografia, pois ao analisar áreas do município de Macau-RN com esses diferentes olhares das disciplinas e dos educandos os conhecimentos produzidos deixam de ser apenas uma comprovação de uma vegetação, mas sim uma reflexão do porquê daquela determinada vegetação está presente naquele determinado espaço.

Este tipo de metodologia no ensino superior rompe barreiras, tendo em vista que os cursos de formação docente tem apresentado características muitas vezes de bacharelado tendo assim desarticulação total dos conteúdos com a prática docente, como já ressaltamos em momentos anteriores. Mesmo currículos mais atuais voltados mesmo para a formação de docentes, a articulação teoria e prática ainda é deficiente.

Quando analisamos atividades como a do estudo do meio, notamos por parte dos professores responsáveis a preocupação com a formação não só dos conteúdos no aprendizado docente, mas sim da reflexão dos graduandos sobre suas práticas enquanto futuros professores.

Ainda ao analisarmos a importância da cooperação de professores de diferentes disciplinas no estudo do meio, destacamos o segundo trabalho de campo realizado nos municípios de João Pessoa-PB e Areia-PB, vemos o diálogo mútuo de um componente que aborda conteúdos físicos da Geografia com um componente pedagógico, que é o caso do Estágio Supervisionado.

Percebemos então a importância desse tipo de trabalho, principalmente quando se explora a fundo o potencial das disciplinas com destaque a essa colaboração entre os componentes curriculares, como é o caso do Estágio Supervisionado, que muitas vezes se resume a curto período de tempo em sala de aula. No entanto, este componente deve ir além do período na escola, e proporcionar atividades que vão desde o planejamento até a reflexão e aplicabilidade de metodologias que possam efetivamente articular teoria e prática. Nesse contexto, realização do estudo do meio se mostra como perfeita reflexão por parte dos graduandos na aplicação dessa metodologia e conseqüentemente na sua formação enquanto professor.

Outro fato que merece destaque nos estudos do meio analisados, é além do fato da integração de disciplinas mas também a inserção de alunos de períodos diferentes o que ao

nosso é algo positivo, proporcionando então uma gama de olhares sobre como abordar o campo.

Essa gama de olhares possibilita ao Estudo do Meio maior dinâmica, já que o mesmo vai dispor de diversas opiniões e principalmente a democracia o que contribui com a capacidade do graduando em trabalhar em equipe.

#### 4.3 –SINTETIZAÇÃO DOS DADOS

Para ampliar nossas análises, entrevistamos dezoito alunos participantes dos dois estudos do meio citados, sendo seis mulheres e doze homens, a fim de verificar as contribuições da metodologia na formação dos mesmos, como também suas experiências e reflexões sobre tal. A entrevista dispõe de nove perguntas sobre a temática abordada (em apêndice) que tratam desde suas impressões sobre a metodologia até seus conhecimentos teóricos do próprio Estudo do Meio.

Durante as entrevistas questionamos acerca da quantidade e a forma que as práticas de campo estavam presentes no curso de Geografia da UEPB. Boa parte das respostas mostram que tais práticas acontecem com certa frequência durante os semestres, mas que ultimamente devido à falta de recursos esse número vem reduzindo, como podemos observar na fala do entrevistado 1:

*Sim, os trabalhos de campo estão sendo utilizados com frequência pelas disciplinas do curso, mas a partir de agora houve um pequeno corte de certa forma de alguns trabalhos, mas que aí são juntados para realização de um único trabalho de campo, exemplo, Geografia urbana com Geomorfologia que acaba nos ajudando muito, pois aprendemos várias áreas da Geografia (Entrevistado 1, informação verbal).*

Percebemos que o entrevistado 1 fala da redução de alguns trabalhos de campo por questões financeiras da instituição, o que obriga professores a integrar alguns componentes de campo em uma só atividade. É bom frisar que apesar da junção de turmas não significa que os professores estejam trabalhando de forma interdisciplinar, no entanto, os alunos envolvidos podem entender questões de componentes diferentes.

Aos olhos do entrevistado 1, isso de certa forma é positivo, já que há estreitamento entre componentes do curso, sendo fundamental para sua formação, portanto, percebemos a necessidade por parte dos graduandos em licenciatura da articulação de conteúdos com suas práticas enquanto docente.

Sobre a especificidade de qual prática de campo é realizada, fica explícito na fala dos entrevistados 13 e 2, que são práticas mais tradicionais com finalidade de comprovação de conteúdos:

*Eram as chamadas aulas de campo, por meio da qual a gente, praticamente, ia só comprovar o conteúdo visto em sala, apenas o conteúdo específico da disciplina que nos proporcionava esse momento (Entrevistado 13, informação verbal).*

O entrevistado 2, também coloca:

*A maioria das aulas de campo são da área física e no final são passados relatórios e as vezes artigos, no qual temos que descrever o passo a passo da aula, como os conteúdos, os locais visitados e principalmente os dados de localização. (Entrevistado 2, informação verbal).*

Embora essas aulas tenham suas contribuições no ponto de vista técnico na pesquisa científica não contribui de maneira muito significativa na formação docente, tendo em vista que muitos dos conteúdos quando ensinados de maneira descontextualizada fogem o foco da docência.

Partindo desse princípio, questionamos sobre as disciplinas presentes no estudo do meio que participaram e as impressões dessa integração de componentes em sua formação enquanto professor. Os entrevistados 8 e 11 colocaram:

*É importante, a gente vê que a Geografia sendo uma ciência interdisciplinar toda a sua grade curricular é sempre conectada, é importante pra gente aprender isso e poder fazer relações quando formos professores, pois se as cadeiras estão sempre conectadas nós também devemos fazer essa conexão entre teoria e prática (Entrevistado 8, informação verbal).*

*Acho interessante essa relação para a Geografia, pois podemos conhecer o local apresentado com uma visão mais completa, já que as vezes estamos inseridos em determinados locais e não observamos essa dinâmica, então essa relação é importante não só para as matérias envolvidas, mas principalmente na construção de conhecimento dos alunos. (Entrevistado 11, informação verbal).*

Percebemos que os entrevistados 8 e 11 destacam o papel da interdisciplinaridade em sua formação docente, e também destacam a importância de aprender e poder fazer o mesmo enquanto futuros professores. Ao analisarmos as fala acima, fica evidente o papel da

interdisciplinaridade na articulação que os conteúdos da grade curricular apresentam durante todo o curso.

Esse processo interdisciplinar apresenta-se explícito no estudo do meio e permite aos participantes experiências dinâmicas e, conseqüentemente, diferentes abordagens. Sobre isso, o entrevistado 16 afirma:

*A questão de você analisar e buscar uma interpretação a partir do empírico, eu acho que pra mim foi a questão mais importante (Entrevistado 16, informação verbal).*

Ao analisar essa fala percebemos a capacidade de contribuições dessa metodologia, pois a partir da integração de várias disciplinas e do local visitado permite que os envolvidos possam construir e interpretar determinada realidade por várias visões.

Questionamos se os envolvidos entendiam a diferença entre a metodologia do estudo do meio as demais práticas de campo. A partir dessa questão, o entrevistado 5 exemplifica:

*Com certeza, a questão da visita em Macau eu acho que foi diferente de uma aula que tive no pico do Jabre, pois a perspectiva é diferente a capacidade de análise do Estudo do Meio é mais ampla, consegue verificar mais aspectos. Eu acho que o Estudo do Meio se resume a isso, não que a aula de campo seja simples, mas o Estudo do Meio abrange bem mais elementos (Entrevistado 5, informação verbal).*

Ao analisarmos a fala do entrevistado 5, notamos que o mesmo destaca a gama de possibilidades de abordar o espaço estudado, o que ao nosso ver, possibilita ao futuro professor de Geografia uma outra visão na construção de novos saberes de maneira coletiva.

Ainda falando sobre as diferenças percebidas pelos entrevistados, destacamos a organização em relação aos objetivos e roteiros, o entrevistado 4 coloca:

*Percebo sim, principalmente no que tange a organização, como roteiro, sistematização dos conteúdos abordados e os objetivos, acho que todo trabalho de campo deve ter objetivos claros ao ser alcançados, pois se não tivermos um planejamento a aula de campo não vai ser produtiva e vai dificultar esse ensino e aprendizagem tanto para o professor quanto para a turma. (Entrevistado 4, informação verbal).*

Sobre a organização dessa metodologia e sua relação com os temas trabalhados, o entrevistado 14 também destaca:

*Sim. A aula de campo, não é que ela não seja de proveito, é que ela acontece um pouco mais solta, ou seja, a gente até estuda o conteúdo, só quando chega nós vamos ver, a gente não ver tanta coisa assim não, enquanto o estudo do meio, se tem uma preparação maior, se tem uma preocupação em relacionar tudo bem direitinho (Entrevistado 14, informação verbal).*

Como podemos perceber, o estudo do meio se coloca como excelente ferramenta metodológica na articulação de conteúdos, o que possibilita ao futuro docente uma visão mais crítica e, principalmente, como lidar com diferentes situações em sua vida profissional, tendo em vista que a metodologia também se mostra complexa, necessitando de várias ações na sua aplicação o que exige maior preparação dos profissionais envolvidos.

No que diz respeito aos estudos do meio realizados, fizemos perguntas aos entrevistados sobre a estruturação por parte dos envolvidos. Primeiro questionamos sobre a preparação antes da saída ao campo propriamente dito, sobre isso, o entrevistado 15 respondeu:

*Sim, antes da saída, a professora pediu para a gente planejar o que iríamos trabalhar no campo, como por exemplo, o meu foi aplicar questionários. A gente elaborou isso tudo bem antes com o apoio da professora (Entrevistado 15, informação verbal).*

Analisando a fala do entrevistado 15, percebemos um ponto essencial no estudo do meio que é o papel ativo dos educandos no processo de aprendizagem. Outro fato que nos chama a atenção é a de aplicação de questionários, o que nos leva a concluir que os envolvidos não estavam simplesmente comprovando o que viram em sala, mas sim construir novos conhecimentos a partir da metodologia proposta.

O entrevistado 10 também fala da explicação e do roteiro entregue para o Estudo do Meio:

*Sim, teve a explicação do trabalho coletivo que iríamos realizar, já fomos divididos em grupos, também teve uma aula de campo preparar um vídeo documentário e fora o roteiro que tinha a parte histórica do local, tinha introdução falando do estudo do meio e um mapa de localização e o resto não me recordo bem. (Entrevistado 10, informação verbal).*

Já analisando a fala do entrevistado 10 é perceptível que houve todo um planejamento para a execução do estudo do meio, principalmente sobre o roteiro entregue, ao nosso entender esse tipo de planejamento se caracteriza como ferramenta importante para qualquer atividade docente, pois esse planejamento mantém o foco do trabalho, além de

proporcionar aos envolvidos uma reflexão sobre as contribuições do planejamento o que de certa forma influencia as futuras ações docentes dos mesmos.

Percebemos então que o estudo do reflete de maneira positiva na formação dos professores, já que estes terão maior bagagem tanto de conteúdos como da maneira didática de abordá-los.

Além da preparação antes do campo questionamos sobre a produção coletiva realizada pelos mesmos. O entrevistado 6 colocou:

*Nas aulas de campo que são feitas aqui na UEPB, a ideia que é passada é realizar o trabalho de campo e ao retornar fazemos um relatório. No estudo do meio que a gente fez, além de analisar os processos e toda a realidade das áreas que a gente visitou, desenvolvemos um vídeo que foi uma maneira bem mais didática de abordar o conteúdo que estávamos estudando (Entrevistado 6, informação verbal).*

Percebemos que o entrevistado 6 destaca a diferença dos trabalhos coletivos realizados nas aulas de campo em relação ao estudo do meio, notamos que o mesmo se posiciona de maneira positiva acerca dos trabalhos produzidos no estudo do meio. Portanto, fica evidente o potencial dessa metodologia no aprendizado pelo fato de possibilitar diferentes produções coletivas, como é o caso da produção de um pequeno documentário citado acima pelo entrevistado 6.

Este documentário foi apresentado em sala para a sintetização do conteúdo e dos saberes construídos durante a metodologia e em seguida o material foi disponibilizado na internet. (Link: [www.youtube.com/watch?v=p-D-Wph2zx1](http://www.youtube.com/watch?v=p-D-Wph2zx1))

Perguntamos como o mesmo reflete sobre esse tipo de trabalho em sua formação enquanto professor, o entrevistado 4 responde:

*Eu achei que foi importante, pois aprendemos a trabalhar em equipe dividindo as tarefas e no final tivemos um trabalho bem completo. Então acho que dá para levar isso para a sala de aula e para a vida. (Entrevistado 4, informação verbal).*

Percebemos na fala do entrevistado 4 a importância do trabalho em grupo com destaque a suas futuras ações enquanto professor, partindo das colocações do entrevistado 4 consideramos importante a colaboração ativa de diferentes agentes na produção de conhecimentos, pois a construção coletiva permite aos futuros professores de Geografia uma



visão dinâmica nesta produção, sendo assim incentivados a realizar esses trabalhos coletivos com seus futuros alunos.

Como já foi dito a formação de docentes não é algo fácil, pois um bom professor necessita está preparado para enfrentar diferentes situações e suas práticas enquanto profissional refletem no aprendizado de seus alunos e, conseqüentemente, na vida dos mesmos enquanto cidadãos. Portanto, ao nosso ver, é de extrema importância que o docente tenha capacidade de refletir sobre suas práticas. Partindo desse pressuposto, questionamos aos participantes do estudo do meio acerca das reflexões colocadas pela metodologia na formação acadêmica deles enquanto futuros professores de Geografia. O entrevistado 18 respondeu:

*A metodologia me fez refletir, porque o estudo do meio se diferencia do trabalho de campo porque você não apenas descreve a paisagem, você é levado a questionar aquela determinada realidade, no trabalho de campo me sinto aluno, já no estudo do meio me sinto pesquisador, foi esse meu sentimento de identidade com essa metodologia (Entrevistado 18, informação verbal).*

O entrevistado 14, também destaca:

*Sim, eu acho que quando se fala em estudo do meio já se tem uma reflexão, por que é algo diferente, a preparação é outra, ali você não pode fazer de conta, você tem que fazer a magia do conteúdo e prática acontecer. (Entrevistado*

Partindo da fala dos entrevistados 18 e 14, percebemos a influência que o estudo do meio tem na formação de professores, pois ao analisar as colocações do mesmo fica evidente a sua interação com a metodologia. Essa interação ao nosso ver é de extrema importância não só para o aprendizado, mas principalmente para suas futuras práticas docentes, tendo em vista que o mesmo pode durante sua atuação agir de maneira parecida da qual aprendeu durante sua formação.

Por fim, questionamos aos entrevistados sobre se colocariam em prática essa metodologia em suas atividades futuras enquanto professores. O entrevistado 17 colocou:

*Sim, agora como disse, a metodologia é bem complexa requer muita atenção e na escola é um pouco complicado, pois requer preparação de material, assunto e o trabalho coletivo que deve ser realizado, mas mesmo assim, vejo que vale a pena realizá-lo (Entrevistado 17, informação verbal).*

Muitos dos entrevistados deram a mesma colocação, pois embora a metodologia seja eficiente, muitos temem com as possíveis dificuldades na sua aplicação, outro fato que podemos destacar foi o não entendimento por parte de alguns participantes sobre os objetivos da metodologia, como podemos ver na fala do entrevistado, quando foi questionado sobre se havia alguma diferença entre o estudo do meio e os demais trabalhos de campo, segundo o entrevistado 2:

*Não pude perceber nenhuma diferença, pois para mim essa atividade teve as mesmas características das demais realizadas no curso. (Entrevistado 2, informação verbal).*

Embora boa parte dos entrevistados tenham entendido a proposta do estudo do meio é importante destacar que alguns entrevistados não entenderam de cara com a proposta da metodologia, mas mesmo alguns entrevistados não terem compreendido a proposta é notório as suas contribuições com os demais entrevistados, como por exemplo, o entrevistado 7 colocou:

*Sim. Pois é uma oportunidade do aluno perceber a complexidade que permeia o espaço geográfico, possibilitando uma visão ampla sobre tudo o que constitui tal espaço. Ao mesmo tempo em que pode promover, através das produções solicitadas, a sociabilidade e a cooperatividade entre os discentes. (Entrevistado 7, informação verbal).*

Como podemos ver por parte dos entrevistados, a metodologia pareceu bastante promissora. Notamos também o envolvimento por parte dos mesmos na metodologia, principalmente, no que tange na sua formação. Percebemos suas preocupações sempre em tentar compreender os conteúdos aprendidos nessa metodologia, relacionando com suas práticas docentes, o que ao nosso ver é fundamental, já que essa preocupação se mostra eficiente na busca da quebra da velha Geografia tradicional sem relação com os conhecimentos pedagógicos e, principalmente, com a distância das reflexões enquanto docentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos a metodologia estudo do meio na formação docente a partir das entrevistas de dezoito participantes dos dois estudos do meio realizados no curso de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, foi possível constatar algumas características que contribuem de maneira significativa na formação dos docentes em Geografia.

A primeira constatação feita foi a presença da interdisciplinaridade na metodologia, pois ao analisarmos as falas dos entrevistados, foi notória a exaltação dessa característica como contribuição na formação acadêmica dos mesmos, no que tange a facilidade de compreensão mais aprofundada das áreas visitadas o que possibilitou maior articulação da teoria e prática. Portanto, fica evidente a partir dessa pesquisa o poder da união de diferentes componentes curriculares em prol da facilidade em destrinchar diferentes realidades.

Essa interdisciplinaridade permite aos futuros profissionais em Geografia compreender as diversas relações presentes no espaço, principalmente, em como colocar o aprendido em sala de aula enquanto docentes. A segunda constatação acerca da pesquisa realizada é os procedimentos feitos pela metodologia, que a partir das falas dos entrevistados se configura como instrumento importante na sua aplicação, mas principalmente nos envolvidos, pois os entrevistados deram enfoque aos objetivos da metodologia que proporciona a participar de maneira ativa no processo de construção dos conhecimentos obtidos no campo. O que ao nosso entender se caracteriza como aspecto fundamental do professor pois o mantém ativo no processo de aprendizagem, fazendo com que o futuro docente além de aprender o conteúdo das disciplinas ainda entenda a importância da mesma em sua formação.

Também foi possível constatar que a metodologia estudada proporciona a quebra com o ensino tradicional que muitas vezes esteve presente no ensino superior, afastando assim o caráter técnico e aproximando o enfoque aos procedimentos didáticos. Essa constatação só foi possível graças as entrevistas que a todo momento foi possível notar o destaque da importância desse olhar dinâmico e didático através do estudo do meio sobre uma determinada realidade e aos diferentes autores que estudam essa temática.

Por fim, partindo da análise das entrevistas e autores estudados, consideramos o estudo do meio como metodologia eficiente na formação docente, tendo em vista suas características de aplicação e seus objetivos, que basicamente consistem em colocar não só os alunos e professores em uma realidade mais sim envolvê-los de maneira aprofundada com aquele espaço, o que de certa forma os coloca como verdadeiros pesquisadores. Consideramos

ainda que esse tipo de metodologia deve ser estimulado nos cursos superiores de formação docente, pois contribuem na construção de um profissional reflexivo e capaz de atender e interpretar a atual realidade do ensino que exigem a participação cada vez mais da colaboração entre os docentes e discentes na construção do saber.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Século de prática de ensino de geografia: permanências e mudanças. In: REGO, Nelson.; CASTROGIOVANI, Antônio C.; KAERCER, Nestor A. (orgs.) **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Editora ABDR, 2011, p. 13 – 30.

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; ANGELO, Maria Deusia L.; DIAS, Angélica M. L. Propostas de Aula de Campo e Estudo do Meio no Complexo Xingó. **Revista GEOTemas**, p.111 – p.128 Pau dos Ferros, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uern.br/index.php/geotemas/article/view/255/182>> Acesso em: 10 de outubro de 2018.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: LÉOPOLD, P. CHARLIER, E. & PERRENOUD, P. (orgs.). **Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001. p.25 – p.35.

ALENTEJANO, Paulo R. R. & ROCHA-LEÃO, Otávio M. Trabalho de campo: uma ferramenta essencial para os geógrafos ou um instrumento banalizado? **Boletim Paulista de Geografia**, p. 51- 67, São Paulo, 2006.

BAITZ, Ricardo. A Implicação: um novo sedimento a se explorar na geografia? **Boletim Paulista de Geografia**, p. 25 - 50, São Paulo, 2006.

CAVALCANTI, Lana S. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**. Campinas: Editora Papirus, 2010.

CACETE, Hanglei Núria. Formação do Professor de Geografia: sobre práticas de ensino e estágio supervisionado. **Revista Casa da Geografia**, p.03 – p.11, Sobral, 2015. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5156907.pdf>> Acesso em: 10 de outubro de 2018.

CACETE, Hanglei Nuúria. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. **Revista Educação e Pesquisa**, p.01 – p.16, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/2014nahead/aop1109.pdf>> Acesso em 11 de outubro de 2018.

CACETE, Hanglei Núria. A formação do Professor de Geografia: uma questão institucional. **Revista Boletim Goiano de Geografia**, p.24 – p. 30, Goiânia, 2004. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/4130/3633>> Acesso em 17 de setembro de 2018.

COUTO, Marcos Antônio C. Ensinar Geografia na escola pública de hoje. In: SACRAMENTO, Ana Cláudia R.; ANTUNES, Charlles F.; SANTANA FILHO, Manoel M. **Ensino de geografia: produção do espaço e processos formativos**. Rio de Janeiro: Editora Consequência, 2015. p. 109 – 129.

CARVALHO, Delgado. A excursão geográfica. **Revista Brasileira de Geografia**. Rio de Janeiro: IBGE, v. 3, n. 4, p. 864-873, 1941. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=280772>> Acesso em: 10 de outubro de 2018.

CARDOSO, Carlos. Augustos. Amorim. Excursões escolares e formação de professores. In: xii encontro nacional de pratica de ensino de geografia, 2013, João Pessoa. **Formação, pesquisa e práticas docentes: reformas curriculares em questão**. João pessoa: UFPB, 2013. v. cd. p. 1-14.

GARCIA, Joe. A Interdisciplinaridade segundo os PCNs. **Revista de Edu. Pública**. Cuiabá, 2008, p. 363-378. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/494>> Acesso em: 10 de novembro de 2018.

LOPES, Claudivan S.; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Estudo do Meio: teoria e prática. **Revista de pós-graduação em Geografia**. p.173 – p.191 Londrina, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/>> Acesso em: 10 de outubro de 2018.

LEÃO, Paula Vicente. Os cursos de geografia e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica. In: ALBUQUERQUE, Maria Adailza M.; FERREIRA, Joseane Abílio S. (orgs.) **Formação, Pesquisa e Práticas Docentes: Reformas Curriculares em Questão**. João Pessoa: Editora Mídia, 2013. p. 15 – 45.

NEVES, Viturino Travagim Fernanda Karina. **Os Trabalhos de Campo no Ensino de Geografia: Reflexões sobre a prática docente na educação básica**. Ilhéus: Editora UESC, 2015.

OLIVEIRA, Monteiro Dennys Christian. ASSIS, Sousa Jucier Raimundo. Travessias da aula em campo na geografia escolar: a necessidade convertida para além da fábula. **Revista Educação e Pesquisa**, p.195 – p.209 São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n1/a13v35n1.pdf>> Acesso em: 10 de outubro de 2018.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib.; PAGANELLI, Tomoko I.; CACETE, Núria H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3º ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. O conceito de Estudo do Meio transforma-se. Em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes.. In: José William Vesentini. (Org.). **O Ensino de Geografia no Século XXI**. 2ªed.Campinas - SP: Papyrus, 2004, v. 1, p. 249 – p. 288.

REGO, Nelson. Representações culturais e educação para a cidadania: as cores do povo. **Coleção Explorando o ensino** v.22. Editora: Ministério da Educação, Brasília, 2010, p.61-76.

RECLUS, Élisée; KROPOTKIN, Piotr. **Escritos sobre Educação e Geografia**. Biblioteca Terra Livre. São Paulo: 2012.

REIS, Tozon Campos Freitas Marília. **Infância, escola e pobreza: ficção e realidade**. São Paulo: Editora Autores Associados, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**. p.143 – p.155 Caxambu 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>> Acesso em: 11 de outubro de 2018.

VESENTINI, José W. **Geografia, natureza e sociedade**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 1997. [Coleção Repensando a Geografia].

VIDAL, G. D. **80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**: questões para debate. **Revista educação e pesquisa**. p.577 – p.588. São Paulo 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1177.pdf>> Acesso em: 10 de outubro de 2018.

## APÊNDICE – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Nome:

Período:

1 - A partir das suas experiências no curso de Geografia da UEPB os trabalhos de campos são realizados com frequência? Qual é o caráter da maioria desses trabalhos?

2 – Ao participar do Estudo do Meio, quais componentes curriculares estavam articulados à esta metodologia? Como você reflete sobre esta proposta interdisciplinar?

3 – Você consegue perceber as diferenças entre as metodologias de trabalho de campo, aula de campo e estudo do meio? Quais?

4 - Os professores responsáveis pela metodologia deram alguma explicação antes da sua saída de sala sobre o local visitado?

5 - Sobre o roteiro da saída de campo, qual a importância deste material para a realização desta metodologia?

6 - Qual produção coletiva foi solicitada para socializar a experiência realizada? Você vê potencial neste tipo de material?

7 - Em sua opinião, esta metodologia é capaz de articular teoria e prática na formação docente em Geografia?

8 - Durante a realização do Estudo do Meio (seja em qualquer de suas etapas – preparação, saída de campo, socialização do saber) houve alguma reflexão com a prática docente?

9 - Você enquanto professor pretende realizar esta metodologia com seus futuros alunos? Por quê?