



percursos teórico-metodológicos e práticos da Geografia Escolar

**TRABALHO DE CAMPO NÃO É PASSEIO: ENSINO DE CIDADE COM O SÉTIMO ANO NAS IMEDIAÇÕES DA ESCOLA EM ÁGUAS CLARAS - DF**

Ricardo Chaves de Farias  
Mestre em Geografia – UnB  
[ricardochaves@outlook.com](mailto:ricardochaves@outlook.com)

Cristina Maria Costa Leite  
Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Geografia – UnB  
[criscostaleite@gmail.com](mailto:criscostaleite@gmail.com)

Mariana Rezende Souza  
Mestranda em Geografia – UnB  
[marianarezendegeo@gmail.com](mailto:marianarezendegeo@gmail.com)

**Resumo:** Entre os diversos caminhos para alcançar o sucesso na construção do conhecimento geográfico, o trabalho de campo se configura como prática comum entre professores e escolares. Não obstante, ainda é comum considerar essa prática uma atividade de recreação e lazer, o que demonstra ser um erro, uma vez que esta requer embasamento teórico e rigor metodológico. O presente artigo é fruto de uma dissertação de mestrado que teve como objetivo analisar as contribuições do trabalho de campo no processo de formação do conceito de cidade pelos estudantes, tendo como base de estudo a unidade territorial de aprendizagem localizada na Região Administrativa de Águas Claras, no Distrito Federal. A pesquisa de natureza qualitativa, partiu de pesquisa bibliográfica com teorizações que versam sobre trabalho de campo e ensino de Geografia, complementada com os estudos sobre o ensino de cidade, além do desenvolvimento de um trabalho de campo processual dividido em três etapas que proporcionaram a problematização, sistematização e síntese dos conhecimentos voltados à construção do conceito de cidade. Assim, a pesquisa constatou que o trabalho de campo, quando bem realizado em suas dimensões teóricas e pedagógicas, facilita e torna significativa a aprendizagem geográfica.

**Palavras-Chave:** Trabalho de Campo; Cidade; Geografia Escolar.

## A GEOGRAFIA ESCOLAR E O PROCESSO FORMATIVO DOS ESCOLARES

[...] a geografia escolar tem um estatuto próprio e não necessariamente está subordinada ao que se prescreve para ela na Academia, [...] a geografia escolar não é uma simplificação da ciência, no sentido de se ter como parâmetro a referência direta dos conhecimentos científicos para o cotidiano dos alunos. Sua razão de ser deve estar assentada na possibilidade de permitir o questionamento tanto do conhecimento científico quanto do conhecimento cotidiano (CAVALCANTI, 2008, p. 27).

O presente artigo é fruto de uma dissertação com o foco no Ensino de Geografia na Educação Básica. À luz dessa questão, optamos por iniciar nossas teorizações discorrendo sobre Geografia Escolar por constituir-se nossa base de estudo. Ela abarca dentre tantos outros elementos de ensino e aprendizagem o nosso próprio objeto de pesquisa, isto é, o trabalho de campo. A pesquisa de cunho qualitativo foi realizada a partir da aplicação de um trabalho de campo com escolares do 7º ano do ensino fundamental – anos finais. Essa atividade foi realizada a partir de uma mediação didática em três etapas. São elas: (i) problematização realizada em um pré-campo; (ii) sistematização, indicada no próprio campo; (iii) síntese que foi realizada a partir do pós-campo. Ademais, o pesquisador realizou um levantamento bibliográfico referente ao ensino de Geografia de modo geral e de modo específico, o ensino de cidade e trabalho de campo.

A Geografia Escolar é uma criação original da escola direcionada ao cumprimento das finalidades atribuídas à educação escolar e ao processo de ensino-aprendizagem, possibilitando ao aluno a interpretação geográfica do espaço. Por isso a diferenciação dessa área em relação à Geografia Acadêmica (MORAIS, 2011), que responde a problemas produzidos pelos homens na produção social do espaço (CALLAI, 2010).

Ao falar sobre os problemas que envolvem o ensino de Geografia na escola, Kaercher (2015) traz uma analogia para ilustrá-los, comparando-a no título de um de seus trabalhos a uma “gigante de pés de barro comendo pastel de vento em um *fast food*”. O autor destaca uma série de situações identificadas a partir da observação de aulas em sua pesquisa de doutorado e indica que a Geografia realizada na escola possui uma sobrecarga de conteúdos, é ausente da tensão cognitiva na relação professor-aluno, na qual uma das principais funções do professor é relegada a último plano, ou seja, não professa e não provoca reflexões favoráveis à aprendizagem geográfica. Além disso, o autor aponta problemas vinculados à negligência de professores ao ensinar Geografia, uma vez que não conseguem demonstrar o não-óbvio no óbvio, não explicam o motivo de se estudar um determinado assunto, apresentam a Geografia

como em um telejornal com informações rasas ou descontextualizadas, e trabalham atividades mecânicas pautadas na cópia de informações do livro didático para responder a questionários, sem reflexão. Tais práticas não desenvolvem nos alunos a percepção e o reconhecimento dos conhecimentos geográficos como um saber importante às suas vivências e interpretação dos fenômenos sociais, que muito interferem nos modos de vida e espacialidades desses sujeitos. Portanto, a “gigante com pés de barro comendo um pastel de vento” tem desafios a serem superados, a começar por suas dimensões teóricas e pedagógicas, como as mencionadas, de modo a adquirir base sólida com conteúdo sistematizado e não apenas forma.

O desenvolvimento de práticas que possibilitem a construção e exercício da cidadania (CAVALCANTI, 2012) é uma finalidade da escola e do ensino de Geografia em particular. Sobre isso Santos (2007) enfatiza que

[...] a cidadania, sem dúvida, se aprende. É assim que ela se torna um estado de espírito, enraizado na cultura. É, talvez, nesse sentido, que se costuma dizer que a liberdade não é uma dádiva, mas uma conquista, uma conquista a se manter (SANTOS, 2007, p. 20).

O ensino de Geografia voltado à formação da cidadania confronta diretamente o que geralmente se realiza nas escolas brasileiras em tempos de ataques à educação com projetos sombrios de desmonte da educação pública e desestímulo à carreira docente. Assim, utilizar o trabalho de campo como estratégia metodológica para o ensino de Geografia, com o aproveitamento do espaço ao redor da escola como um território de aprendizagem, de modo que a atividade não fique restrita a espaços exóticos e distantes da escola.

A delimitação desses territórios para o ensino de Geografia abre possibilidades para atuação docente com foco na aprendizagem a partir da leitura, reflexão e consciência espacial, configurando-se como um componente essencial para que os sujeitos possam vivenciar, amplamente, seus direitos e deveres sociais (ROQUE ASCENÇÃO, 2009). Conhecer a Geografia que se apresenta a partir da compreensão dos fenômenos sociais responsáveis pela produção do espaço, visíveis e invisíveis na paisagem, é aproveitar o lugar da unidade escolar enquanto um território de aprendizagem.

Levar o aluno à interpretação geográfica da realidade ou à compreensão de suas espacialidades é considerar a Geografia Escolar como

[...] aquela que tem por objeto de estudo a sociedade sob o prisma de sua organização espacial percebe-se o amplo potencial que essa área de investigação

oferece como possibilidade concreta de entendimento sobre a realidade (LEITE, 2002, p. 248).

A Geografia no âmbito educacional configura-se como fundamental à formação de uma nova mentalidade, qual seja, aquela necessária a uma conduta compatível como os mais variados desafios que o processo de sobrevivência, derivado da complexa sociedade globalizada e informacional, impõe no curso desse século (LEITE, 2002). Trata-se de uma mentalidade crítica e cidadã que favorece a busca de uma sociedade mais justa. Isso também é objetivo atribuído à Geografia Escolar proporcionado por pedagogias que favoreçam o diálogo, a interação dos sujeitos escolares, a descoberta, a aprendizagem significativa, a atividade cognitiva do aluno, a interpretação do mundo à luz de suas espacialidades.

## **O TRABALHO DE CAMPO COMO POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DE CIDADE**

O espaço da cidade é um livro, cuja escrita precisa ser aprendida, como aponta Lefebvre (1991), pois esse livro possui um texto que não é dado; para compreendê-lo, é preciso construir operações intelectuais de análise, de reflexão. (CAVALCANTI, 2012, p. 152).

O trabalho de campo se constitui enquanto uma ferramenta importante na aprendizagem do aluno da contemporaneidade devido à dinamicidade que pode ser proporcionada pela mediação do professor, favorecendo a compreensão do espaço geográfico explorado. No caso específico, o presente artigo se ampara em uma experiência desenvolvida na pesquisa de mestrado, onde realizou-se um trabalho de campo com escolares do 7º ano do ensino fundamental – anos finais, na Região Administrativa de Águas Claras (RA – XX), localizada no Distrito Federal.

A organização do trabalho de campo enquanto metodologia permite aos estudantes a internalização dos conteúdos externos, de forma que eles possibilitem a leitura crítica e reflexiva da realidade (SILVA, FARIAS e LEITE, 2019). Além disso, constitui-se uma ferramenta favorável à formação de conceitos, possibilitando a análise geográfica do espaço, por ser uma prática que compõe a identidade da Geografia realizada na escola e possuir forte potencial de engajamento por parte de professores e alunos.

Para que o trabalho de campo se apresentasse enquanto uma estratégia processual, com rigor metodológico e não se caracterizasse como um típico passeio escolar, a atividade foi desenvolvida em três etapas. Portanto, o trabalho de campo foi desenvolvido a partir de um pré-campo organizado a partir de questões problematizadoras sobre a cidade e uma aula

expositiva a respeito do território onde o trabalho seria realizado, denominado Unidade Territorial de Aprendizagem (UTA). A atividade de campo foi desenvolvida com paradas em quatro pontos de exploração com os alunos organizados em grupos e com o auxílio de um Caderno de Campo elaborado pelo professor/pesquisador. Por fim, o pós-campo ocorreu com a sistematização das informações coletadas em campo e criação de páginas no *instagram* com fotos registradas pelos estudantes durante a etapa de campo.

O planejamento do trabalho de campo foi pensado a partir das características da cidade onde a escola está situada. Nesse caso, uma cidade média e vertical, com uma paisagem que destoa do conjunto urbanístico de Brasília. Cidade que apesar de não absorver sua população pelo mercado de trabalho, apresenta um modo de vida próprio para as crianças que vivem a infância atrás dos muros dos condomínios e no espaço que a unidade escolar compartilha com um supermercado. Assim, o trabalho de campo mostrou-se como uma oportunidade para que os estudantes identificassem o não-óbvio nos cenários de obviedade presentes na cidade de vivência, ilustrados na imagem a seguir.

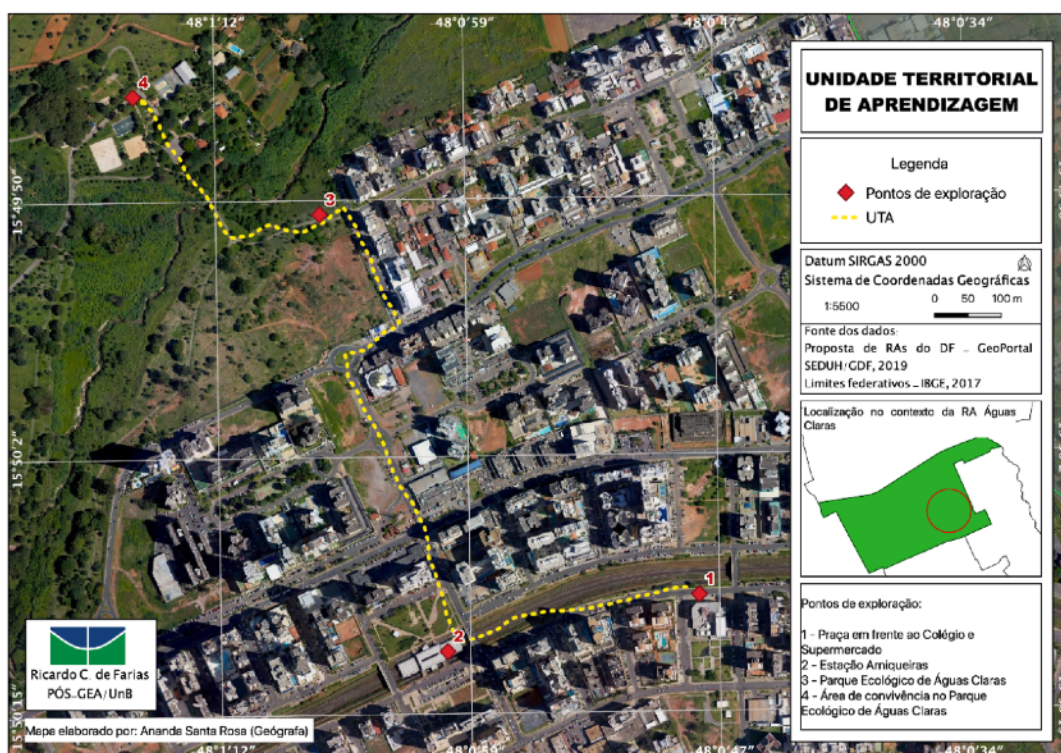


Imagem 1 – Mapa de Delimitação da UTA Águas Claras - DF

Os conteúdos abordados em cada ponto de exploração foram selecionados a partir da realidade dos estudantes e de pesquisa bibliográfica realizada pelo professor/pesquisador, de

modo que os escolares pudessem compreender a cidade a partir do que é posto pelo lugar de vivência, o que permite ir além dos cenários ilustrados no livro didático, posto que estes valorizam os fenômenos espaciais ocorridos em grandes cidades do Sudeste brasileiro. O quadro 1 destaca os conteúdos abordados nos pontos de exploração.

<b>Ponto 1 – Praça em frente à escola e ao supermercado</b>	<b>Ponto 2 – Estação Arnieiras (Metrô-DF)</b>	<b>Ponto 3 – Parque Ecológico de Águas Claras</b>	<b>Ponto 4 – Área de convivência no Parque Ecológico de Águas Claras</b>
Adensamento populacional; verticalização da cidade; organização espacial da cidade; a cidade e o lugar; espaços públicos e espaços privados de uso coletivo.	Centralidade urbana; segregação socioespacial; rede urbana; mobilidade urbana; produção do espaço da cidade.	Ambiente urbano (relevo, vegetação, hidrografia); problemas ambientais urbanos; consumo na e da cidade.	Direito à cidade; morar e habitar na cidade.

Quadro 1 – Conteúdos abordados nos pontos de exploração  
Fonte: FARIAS, 2019.

Com base nesses conteúdos, selecionados a partir da potencialidade encontrada em cada ponto de exploração no processo de construção do conceito de cidade e, nisso, na interpretação de suas dinâmicas socioespaciais, elaborou-se o caderno de campo.

O caderno de campo foi constituído, de forma mais ampla, a partir da finalidade da pesquisa, e de forma mais específica a partir dos aspectos geográficos de cada ponto explorado na UTA, de modo que se tornasse um instrumento de viabilização da construção do conhecimento geográfico. Cumpre destacar que para a formulação das questões levantou-se um escopo teórico (apresentado na próxima seção) que subsidiasse a organização do caderno, composto por questões e fotografias que permitissem/provocassem a reflexão e aprendizagem acerca dos assuntos estudados.

O caderno de campo é iniciado com uma visão geral sobre o percurso da UTA e um comunicado aos estudantes acerca da importância do material para auxiliar a observação, análise e registro das informações geográficas. Essa parte inicial é ilustrada na imagem 2.



Imagem 2 – Capa e apresentação do Caderno de Campo.  
Fonte: FARIAS, 2019.

## O TRABALHO DE CAMPO PARA ENXERGAR O NÃO-ÓBVIO NO ÓBVIO

Diante das respostas referentes à atividade diagnóstica desenvolvida no pré-campo, entende-se que de maneira geral, os estudantes possuíam uma visão acerca do que é a cidade, uma vez que todos destacaram, desde o início, a presença das pessoas junto dos aparatos de comércio e serviços, o que corrobora com Cavalcanti (2008) ao destacar que a cidade é um espaço geográfico, uma vez que as ações desenvolvidas pelas pessoas que moram, trabalham ou visitam Águas Claras, junto dos objetos presentes no local, como o metrô, parque, comércio, moradia, contemplam a formação de um espaço que é dinâmico e que passa por transformações ao longo do tempo.

Um fator em comum que chamou a atenção diante das respostas foi a maneira como os estudantes ilustraram o consumo na cidade, pois em diferentes momentos, os *shoppings* e restaurantes foram citados como referências ao modo de vida. Águas Claras é uma cidade com grande variedade nesse segmento de espaços de compras e alimentação, de modo que o apelo ao consumo faz parte do cotidiano dos estudantes e reforça a fala de Cavalcanti (2008, p. 97) ao afirmar que “a cidade é o lugar privilegiado do consumo”. Atenta-se, porém, para o destaque que os estudantes deram ao consumo na cidade, dos seus centros comerciais e restaurantes, mas pouco exploraram, nesse momento inicial, sobre o consumo da cidade, dos seus espaços oferecidos aos moradores e transeuntes, o que em uma cidade repleta de muros e grades se torna algo difícil de ser pensado.

Quanto ao desenvolvimento do campo, as respostas apresentadas no caderno ilustram que os estudantes compreendem muitas das dinâmicas socioespaciais presentes nas cidades.

A todo o instante os alunos forneceram informações pertinentes à vivência na cidade, no entanto (re)significados pelo conhecimento geográfico. De igual modo, o trabalho também demonstrou que o lugar de vivência dos estudantes pode constituir-se território rico de aprendizagem na realização de trabalhos de campo, nas aulas de Geografia.

Essas afirmações endossam a fala de Cavalcanti (2014) ao ressaltar que o lugar é referência à construção do conhecimento pelo estudante, quando este interage com a realidade, bem como, quando destaca que a cidade é vista como lugar por onde se produz um modo de vida. Encontramos essa abordagem nas respostas do caderno de campo e na síntese elaborada pelos estudantes. Sem contar que as respostas apresentaram como os estudantes interagem com a paisagem a partir de suas mais variadas manifestações, como os cheiros, sons e imagens. Fato que reforça a abordagem de Cavalcanti (2014) ao ressaltar que a paisagem ajuda a compreender as concepções dos jovens a respeito da cidade e da vida urbana.

A comparação das respostas das etapas pós-campo com o pré-campo permite afirmar que houve um avanço significativo por parte dos alunos. Entende-se que as ideias estão mais concatenadas e que os termos utilizados estão mais próximos da linguagem geográfica vinculada às dinâmicas do urbano, o que é entendido como uma apropriação do conceito de cidade. Portanto, reconhecemos que houve a aprendizagem dos conteúdos vinculados à cidade a partir da realização de um trabalho de campo na cidade com os estudantes da própria cidade em questão.

Assim, a partir das discussões referentes às informações empíricas, entende-se que o trabalho de campo: (i) possibilitou a problematização de um tema referente ao cotidiano dos estudantes, para que estes pudessem compreendê-lo a partir do conhecimento geográfico; (ii) proporcionou a vivência no espaço cotidiano para que a dinâmica socioespacial fosse compreendida a partir da sistematização do conhecimento mediado pelo professor/pesquisador; (iii) viabilizou enxergar o não-óbvio nos cenários de obviedade que compõem a rotina do ir e vir de casa para a escola; (iv) ajudou a construir o conceito de cidade de modo que os estudantes entenderam que se trata do resultado de um sistema de objetos e um sistema de ações ao longo do tempo; (v) colaborou para a análise dos fenômenos geográficos



perceptíveis e imperceptíveis no espaço com a interpretação da paisagem e com a referência de lugar; (vi) favoreceu o desenvolvimento cognitivo dos estudantes de modo a reconhecer e construir a consciência cidadã de direito à cidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente artigo é fruto da dissertação de mestrado do pesquisador e nasceu da reflexão sobre a prática docente deste que é professor há onze anos e sentiu a necessidade de repensar suas práticas em sala de aula, em um processo de formação continuada. Para que ela se tornasse possível, buscou-se embasamento teórico referente a Geografia Escolar, trabalho de campo e ao ensino de cidade.

Pela educação escolar, os alunos adquirem conhecimentos científicos e desenvolvem a capacidade de pensar criticamente os problemas e desafios postos pela realidade, a partir da habilidade de pensamento e competências cognitivas para compreender as contradições que se fazem presentes no espaço geográfico e atuar com prática cidadã, para que também ocorra transformação a partir do que se apresenta como pronto, em determinado momento na história. Para que isso aconteça, a escola precisa fomentar o desenvolvimento mental de modo que o estudante aprenda a pensar com base na informação científica, sobretudo nos tempos atuais de informações por *fake news* ou memes que utilizam uma linguagem divertida e bastante atraente aos jovens escolares, mas que podem cair no erro da simplificação ou da informação incorreta.

Para que os estudantes atinjam esse ponto, ressaltamos que a mediação didática é um caminho possível, pois ela se ampara por intervenções didáticas e pedagógicas do professor no processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo do aluno. Assim, o professor possui condições de proporcionar um ambiente de protagonismo aos alunos, no qual o trabalho de campo assume destaque, pois retira o estudante da condição de passividade, uma vez que ele é levado a realizar reflexões e indagações no espaço de ocorrência dos processos e fenômenos geográficos, bem como a problematizar, sistematizar e sintetizar os conhecimentos construídos ao longo do processo.

Os arredores do espaço escolar possuem potencial valioso para proporcionar aprendizagem, de modo que este representa o lugar para os alunos e cada lugar é o mundo à

sua maneira. Portanto, não vemos razões pedagógicas para viagens a lugares distantes, sem uma boa justificativa teórica destinada à aprendizagem, pois as próprias imediações da escola constituem-se ambientes de aprendizagem ou unidade territorial de aprendizagem como definido.

## Referências

- CAVALCANTI, Lana de Souza. A metrópole em foco no ensino de Geografia: o que/para que/para quem ensinar?. PAULA, Flavia Maria de Assis Paula; CAVALCANTI, Lana de Souza; SOUZA, Vanilton Camilo de. **O ensino de Geografia e Metr6pole**, v. 1, p. 30-55, 2014.
- \_\_\_\_\_. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- CALLAI, Helena Copetti. A Geografia ensinada: os desafios de uma educaç6o geogr6fica. In: **Formaç6o de professores: conte6dos e metodologias no ensino de Geografia**. Goi6nia: NEPEG, 2010.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia Escolar e a Cidade**. Papyrus Editora, 2008.
- FARIAS, Ricardo Chaves de. **Trabalho de campo em unidade territorial de aprendizagem**: possibilidade para o ensino de cidade na geografia escolar. 2019. Dissertaç6o (Mestrado em Geografia) – Instituto de Ci6ncias Humanas, Universidade de Bras6lia, Distrito Federal.
- KAERCHER, Nestor Andr6. A geografia escolar: gigante de p6s de barro comendo pastel de vento num fast food?. **Terra livre**, v. 1, n. 28, p. 27-44, 2015.
- LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. S6o Paulo: Editora Moraes, 1991.
- LEITE, Cristina Maria Costa. Geografia no Ensino Fundamental. **Revista Espaço e Geografia**, v. 5, n. 2, 2002.
- MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. **O ensino das tem6ticas f6sico-naturais na Geografia escolar**. 2011. Tese de Doutorado. Universidade de S6o Paulo.
- ROQUE ASCENÇ6O, Valeria de Oliveira. **Os conhecimentos docentes e a abordagem do relevo e suas din6micas nos anos finais do ensino fundamental**. 2009.
- SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidad6o**. Edusp, 2007.
- SILVA, Alcin6ia de Souza; FARIAS, Ricardo Chaves de; LEITE, Cristina Maria Costa. O trabalho de campo para al6m de uma atividade pr6tica nas aulas de Geografia: Uma metodologia de viabilizaç6o da construç6o do conhecimento geogr6fico. **Revista Tamoios**, v. 15, n. 1, 2019.