

A OBSERVAÇÃO E O USO DA CADERNETA NOS TRABALHOS DE CAMPO: DAS ORIGENS DA GEOGRAFIA À PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO

Maria Carolina Villaça Gomes
Universidade do Estado de Santa Catarina
mcarolvg@yahoo.com.br

Maíra Kahl Ferraz
Instituto Federal de São Paulo
mairakf@bol.com.br

INTRODUÇÃO

O trabalho de campo está estritamente ligado ao surgimento e à sistematização da geografia. Se não fosse esta metodologia, acreditamos que seria impossível a constituição de uma ciência que tem a organização espacial como seu objeto central de análise. O desenvolvimento de um campo do conhecimento que se propõe a entender as relações entre a natureza e a sociedade requer, indubitavelmente, um vivenciar do fenômeno.

Considerado um dos sistematizadores da geografia, Alexander Von Humboldt não se intitulava geógrafo, mas sim um cientista natural, já que em sua época as ciências prenunciavam o anúncio de sua fragmentação, e, em decorrência disto, os cientistas tinham um olhar muito mais globalizante para os fenômenos naturais e também humanos, fruto desta visão integradora e da vivência no campo de tais manifestações.

Humboldt, além de ser um precursor na concepção científica do conceito de paisagem, até então empregado com uma perspectiva artística, foi também um pioneiro na realização de um trabalho de campo sistemático. Para ele, a compreensão do mundo e todas suas relações só seria possível a partir da observação, da experimentação, ou seja, era necessário estar na natureza e vivenciá-la. Partindo disto, desenvolveu técnicas de análise privilegiando o observar, a partir da contemplação, o descrever, fruto da intuição humana, e o representar, apoiando-se nos desenhos (BECKER, 2012).

Ao empreender grandes expedições, Humboldt propunha uma observação minuciosa dos elementos da paisagem, buscando, na sua contemplação, fazer a ligação do particular com o que pode ser encontrado de mais geral (BECKER, 2012). Este raciocínio, indutivo, viria a se tornar a fundamentação da escola clássica ou tradicional da Geografia, características das correntes de pensamento geográfico alemãs e francesas.

É fato que o trabalho de campo nunca foi e nem será exclusivo da geografia, mas atribui a este especial relevância, pois, neste campo científico, atravessou séculos, resistindo às rupturas epistemológicas que a reformularam, chegando ao século XXI com seu *status* inabalado, representando, talvez, o maior consenso entre os geógrafos das mais diversas tendências e formações (VENTURI, 2011). Para o referido autor, o trabalho de campo é uma técnica ampla que incorpora outras mais específicas (atreladas aos diferentes objetos de estudo) e, de tão fundamental para a análise geográfica, é considerada como método. Contudo, de acordo com a nossa interpretação de método, levando-se em conta que este tem um embasamento filosófico e epistemológico, acreditamos que o trabalho de campo se configura como uma metodologia, porém com devido valor a constituição do olhar geográfico.

Atualmente, o trabalho de campo se destaca como prática pedagógica de extrema importância no processo de ensino aprendizagem, o que pode ser reforçado pelas

discussões das pedagogias ativas, por estarem apresentando resultados significativos. A Finlândia pode ser considerada um exemplo, país que vem adotando essas práticas e sendo considerado o grande referencial por ter conquistado por anos consecutivos o primeiro lugar no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos).

As pedagogias ativas permitem que os educandos deixem de exercer o papel de receptor passivo para o agente ativo, pois partem da problematização e da experimentação. Elas também possibilitam a maior interdisciplinaridade, pois as disciplinas são trabalhadas de forma conjunta. Além disso, as pedagogias ativas contribuem para o trabalho em equipe, a constante pesquisa e reavaliação das práticas pedagógicas e a aquisição crítica a busca do conhecimento.

Desta maneira consideramos os trabalhos de campo uma metodologia ativa, já que atende a estas características. No trabalho de campo, o aluno se torna protagonista da investigação e o espaço é vivenciado. Assim, compreendemos que: “somente em campo podemos perceber aspectos subjetivos que compõem a complexidade” (SANSOLO, 1996). Tal processo se adequa tanto aos estudantes de graduação como para os estudantes do ensino fundamental e médio.

Sabemos que muitas práticas adotadas pelos professores são reproduções daquilo que os mesmos vivenciaram enquanto estudantes e julgaram ser apropriadas; assim, conseqüentemente, acabam repetindo essas técnicas. Este fato justifica que, durante o processo de formação docente, sejam trabalhadas metodologias ativas e ao trabalho de campo, ou se isso não acontecer a formação continuada dos professores deveria dentre outras incumbências assegurar esta também, pois como apontou Chimentão (2009) “Fica mais difícil de o professor mudar seu modo de pensar o fazer pedagógico se ele não tiver a oportunidade de vivências novas experiências, novas pesquisas, novas formas de ver e pensar a escola”.

Apesar das dificuldades das escolas em adotarem medidas que priorizem o papel ativo do aluno e propiciem sua relação com a vida cotidiana é necessário ressaltar que as leis destinadas à educação asseguram a concretização dessas medidas. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), na seção IV em seu artigo número 35 inciso IV aponta que: “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” com isso o trabalho de campo pode contribuir para que este objetivo seja alcançado, uma vez que os educandos vivenciam diversos fundamentos teorizados em sala de aula.

A nova Base Curricular Comum, aponta para a formação de um sujeito integral e estabelece como um dos objetivos dos conteúdos curriculares:

Assim, os objetivos de aprendizagem dos componentes curriculares estabelecidos pela BNCC para toda a Educação Básica visam à aprendizagem e ao desenvolvimento global do aluno. A superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, o protagonismo do aluno em sua aprendizagem e a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende são alguns dos princípios subjacentes à BNCC (BRASIL, p. 17, 2017).

No trecho acima a importância de um estudo não fragmentado é evidenciada, outro ponto que o trabalho de campo vem a contribuir, pois no campo as disciplinas se interagem, a paisagem composta de elementos sociais e naturais possibilita o diálogo entre todos os campos científicos e ainda permite ao aluno estabelecer associações e

relações com a sua vida cotidiana, que é levado pela vivência analisar os fenômenos que estão ao seu redor.

Neste sentido outro ponto importante é a confluência de duas leis, além da anteriormente apontada, que podem ser atendidas com o trabalho de campo. A também tratada no artigo número 35 inciso III da LDB que diz: “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” e a lei 10639 /03 que propões novas direções para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana. Pois neste sentido trabalhos de campos que incentivem a visita a comunidades tradicionais, como quilombolas, ribeirinhas e indígenas atendem as leis expostas acima e ainda a primeira competência geral da BNCC, que diz:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária (BRASIL, p. 18, 2017).

Como podemos notar o trabalho de campo é uma prática que pode ser adotada por vários campos científicos e no caso específico da geografia não é exclusivo da geografia física sendo também aplicado a geografia humana e como sugere Paes (2012) em diálogo com Geertz, devendo ser resgatado por esta:

...importa recuperar a importância do trabalho de campo para a geografia humana, de modo a objetivar o processo estudado em termo de uma totalidade mais abstrata e, por vezes mais generalista e estabelecer as relações concretas que possibilitam a ponte entre a teoria e a prática por meio de uma descrição densa (PAES, p. 325, 2012).

Com isto ao se promover um trabalho de campo em razão dos diferentes objetos de estudo utilizadas nos dias de hoje, dentre as quais podem ser citadas a observação, a realização de entrevistas e aplicação de questionários, tipos variados de mensurações e amostragens. Destas, há de se destacar a importância da observação e registro em caderneta de campo. Ainda que complementarmente sejam empregadas outras técnicas, estas constituem a base dos trabalhos de campo em Geografia.

Sendo assim, **o objetivo deste artigo é relatar a experiência do trabalho de campo como meio para a produção do conhecimento geográfico.** Para tanto, foram consideradas duas experiências: (i) trabalho de campo vinculado às disciplinas Geografia Física e Cartografia Geral, pertencentes à 1ª fase do curso de licenciatura em Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina; e (ii) trabalho de campo da disciplina de Geografia do 2º ano do ensino médio do Instituto Federal de São Paulo, *Campus* Matão.

Para ambos foi proposta uma estrutura inicial para registro na caderneta, sendo elas: (i) Informações gerais (Data; Objetivo do trabalho de campo); (ii) Pontos/Parada (Nome; Hora; Condições meteorológicas – temperatura, umidade, vento, etc.; Referências do local – endereço, rodovia, município, etc.; coordenadas geográficas; Informações obtidas no campo, referente ao objetivo (primárias, secundárias,

interpretativas, etc.). Ademais, sugeriu-se que os fenômenos observados fossem representados graficamente, a partir de croquis com escala. A partir desta referência, outras informações poderiam ser registradas, representando, então, a observação livre dos fenômenos, contemplando sua subjetividade.

O TRABALHO DE CAMPO NA GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

O trabalho de campo é uma atividade prevista na ementa de todas as disciplinas do curso de licenciatura em Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina. A 1ª fase do curso é constituída das seguintes disciplinas: (i) Introdução à Astronomia; (ii) Geografia Física; (iii) Cartografia Geral; (iv) História do Pensamento Geográfico e; (v) Geografia Humana.

O programa da disciplina de Geografia Física abrange um conteúdo de caráter mais metodológico, que enfatiza o estudo integrado da paisagem, a teoria sistêmica, o estudo dos geossistemas e, em consequência disso, preconiza a adoção da bacia hidrográfica como unidade de análise. A Cartografia Geral, por sua vez, aborda os temas comuns a ela e, no que se refere às atividades práticas, estas são parcialmente realizadas em escala de bacia hidrográfica.

Desta forma, houve um ponto comum às disciplinas de Geografia Física e Cartografia Geral, o que motivou a realização de um trabalho de campo conjunto. Destaca-se que as demais disciplinas poderiam integrar o trabalho de campo realizado, no entanto, não houve disponibilidade dos docentes.

Para a disciplina de Geografia Física, os objetivos desta atividade foram: (i) sensibilizar o corpo discente para a necessidade de se registrar as informações obtidas, de forma sistematizada, a partir do uso da caderneta de campo e; (ii) observar os fenômenos físico-geográficos a partir de uma abordagem integrada, buscando compreender o funcionamento da paisagem, sobretudo em escala de bacia hidrográfica.

O trabalho de campo ocorreu na bacia hidrográfica do rio Itacorubi, situada na porção central da Ilha de Santa Catarina, Florianópolis-SC. Esta foi selecionada em função de ser facilmente identificável, em campo, seus limites territoriais bem como de seus divisores d'água, a diversidade de ambientes geomorfológicos existentes e diferentes graus de urbanização.

Foi elaborado um roteiro com 5 paradas:

- 1) Campus da UDESC: Nesta parada, no início da atividade, os alunos seriam preparados para o desenvolvimento da atividade: receberam as instruções para os registros na caderneta de campo, aprenderam a manusear os aparelhos GPS (*Global Positioning System*) e fizeram, como teste, o registro das informações referentes ao *campus* da Universidade, incluindo aquela que iria orientar todo o desenvolvimento da atividade: o seu objetivo geral e os específicos para as disciplinas envolvidas.
- 2) Passarela de pedestres na Rodovia SC-401: nas imediações da Avenida Beira-Mar Norte, no baixo curso da bacia do Itacorubi, esta passarela permite o avistamento de toda a bacia e dos seus divisores d'água. O objetivo desta parada foi identificar estas feições na carta topográfica e, a partir disto, delimitar a bacia na mesma (Figura 1). Em um segundo momento, os alunos foram orientados a reconhecer o porquê da bacia hidrográfica ser considerada como uma importante unidade de análise e de planejamento na Geografia

Física. Independente da escala espacial, há uma forte relação entre os elementos e seus atributos nos sistemas bacias, o que a qualifica como recorte espacial principalmente para os estudos físico-geográficos.

- 3) Trapiche da Rodovia SC-401 (Mangue do Itacorubi): esta parada teve por objetivo explorar o ambiente geomorfológico da Planície de Maré e seu ecossistema característico, o manguezal, para discutir as relações ecológicas entre os elementos físicos e bióticos da paisagem. Inicialmente foi abordada a formação do compartimento geomorfológico, sua dinâmica e os materiais que constituem as Planícies de Maré; a dinâmica das marés e das zonas estuarinas; as características das espécies que compõem o manguezal, dentre outros aspectos que retratam o funcionamento deste ambiente.
- 4) Ribeirão Três Córregos: situado ao lado do Shopping Iguatemi, este foi objeto de uma das paradas pois se trata de uma das sub-bacias do Itacorubi. O objetivo foi discutir a existência de sistemas naturais em diferentes escalas espacial, bem como de subsistemas. Portanto, o Ribeirão Três Córregos foi abordado enquanto
- 5) Ponte sobre o Rio Itacorubi (Av. Madre Benvenuta): esta parada foi definida com a finalidade de introduzir a interferência antropogênica na dinâmica dos sistemas naturais. Até o momento, não havia sido feita referência à complexidade de se estimar, sobretudo quantitativamente, os efeitos das intervenções nos fenômenos naturais.

O TRABALHO DE CAMPO DO ENSINO MÉDIO

Para os alunos do Ensino Médio do Instituto Federal de São Paulo *campus* de Matão o trabalho de campo proposto foi de quatro dias na cidade de Cananéia, localizada no litoral sul do estado de São Paulo. O trabalho de campo foi uma proposta interdisciplinar entre as disciplinas de Geografia, Biologia, História, Sociologia, Filosofia, Artes, Português e Química ambiental. Isto se deu pois em nossas práticas pedagógicas, muitas vezes trabalhamos de forma solitária por mais conexão que os conteúdos e disciplinas permitam, por isso o trabalho de campo foi a metodologia selecionada para possibilitar que todas essas ideias se articulassem e criassem sentido para o aluno, uma vez que foram experimentadas por eles. Para a efetuação desta proposta o roteiro contemplou as paisagens naturais e também enfatizou o olhar para a vida das comunidades que habitam tal área, como quilombolas, caiçaras e indígenas, e os conteúdos para os quais gostaríamos que os alunos se atentassem foram tratados previamente em sala de aula.

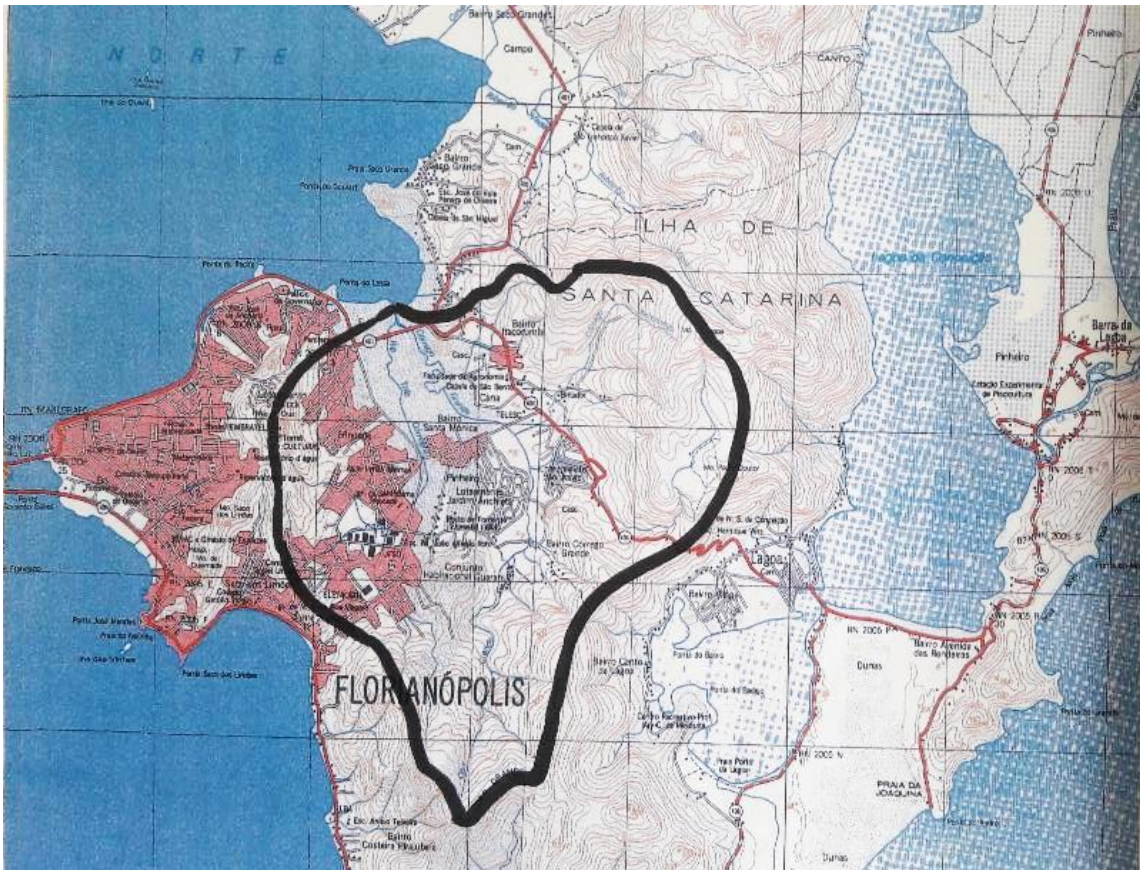


Figura 1: Bacia hidrográfica do rio Itacorubi, delimitada a partir da análise das curvas de nível e reconhecidas, em campo, a partir do avistamento dos divisores d'água.

Rodrigues e Otaviano (2011) em artigo defendem a ideia de que o trabalho de campo é dividido em três momentos: o de preparação, a execução e os resultados/avaliação e estabelecem um guia metodológico para o trabalho de campo destacando alguns pontos prévios que devem ser seguidos e que nós adotamos ao elaborar o trabalho de campo aqui relatado, como: definição de objetivos, escolha do local, calendário, recursos materiais, busca de interdisciplinaridade, contemplar aspectos práticos, informar e motivar os alunos.

Achamos pertinente aqui relatar as dificuldades para a execução do campo, primeiramente em relação ao reconhecimento pedagógico da atividade em uma instituição que por mais que em suas diretrizes se proponham a formar um cidadão integral em suas práticas prioriza a formação tecnicista dos alunos. Fato este que se valida através da própria aceitação da proposta, que para ser admitida pela direção e coordenação do *campus* teve que ser elaborado um projeto, no qual o termo trabalho de campo teve que ser suprimido e substituído por visita técnica. Além disso, a disponibilização do ônibus foi infelizmente um grande embate e quando finalmente cedido pela prefeitura da cidade, fomos avisados no dia da saída que o ônibus não passaria por estrada de terra sendo necessário um movimento no próprio dia para arrecadação de verba para o aluguel de um ônibus local. Trazemos aqui esses aspectos pois sabemos das dificuldades dos professores para executar práticas que vão além da sala de aula e de certa maneira mexem com estruturas já consolidadas da escola, mas acreditamos que devemos lutar para que essas metodologias se solidifiquem e haja um dia em que os trabalhos de campo sejam devidamente assegurados pela coordenação escolar.

Apesar de todos os percalços o trabalho de campo foi realizado como proposto e os alunos foram apresentados aos aspectos bióticos e abióticos da paisagem do baixo Vale do Ribeira, sendo induzidos a elaborar a caderneta de campo a partir de um roteiro norteador que continha tópicos. Para avaliação não foi solicitada a caderneta de campo e somente o relatório o que levou muitos alunos a anotarem somente no primeiro dia, apesar do insistente direcionamento por parte das docentes para que as anotações fossem feitas a diário. Como resultado tivemos relatórios não muito satisfatórios, porém que relataram de forma interdisciplinar o conteúdo vivenciado e também ressaltaram a importância da vivência para o desenvolvimento da empatia.

Os resultados atingidos nos levaram a refletir sobre a importância da caderneta de campo para a elaboração do relatório final e também para a sistematização do conteúdo, concluímos assim que a caderneta deveria ter sido por nós trabalhada *a priori* a fim de permitir uma melhor absorção e relação dos objetos estudados.

COMPARANDO AS EXPERIÊNCIAS

A partir da consulta às cadernetas de campo, pôde-se observar que a estrutura inicialmente proposta serviu como base para registros de diferentes naturezas. Primeiramente, houve a incorporação de itens à caracterização geral, como, por exemplo, a descrição dos odores percebidos, em ambos os casos, referentes aos manguezais. Em segundo lugar, destaca-se que, na medida do possível, os alunos se utilizaram de croquis para representar os fenômenos observados, ainda que a falta de prática os iniba. Quanto a isso, os mesmos foram alertados que a caderneta de campo é um documento pessoal, ou seja, os registros escritos e gráficos devem, *a priori*, ser por eles compreendidos. Por fim, a tentativa por parte dos alunos de descrever e interpretar fenômenos geográficos na sua integralidade, associando os chamados fatores naturais e humanos, é uma constatação que admite se afirmar que é na experiência do campo que a complexidade da realidade se revela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências ora apresentadas permitem constatar que, independente da especificidade dos fenômenos investigados, dos avanços tecnológicos nas últimas décadas e do paradigma filosófico dominante na Geografia, o trabalho de campo se reafirma enquanto um instrumento insubstituível, e que tem muito a contribuir para a superação das conhecidas dicotomias tanto da geografia quanto das rupturas entre as disciplinas escolares.

BIBLIOGRAFIA

- BECKER, E. L. S. (2006) *História do pensamento geográfico*. Santa Maria: Pallotti, 120p.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- _____. *Base Nacional Curricular Comum*. MEC, Brasília, DF, 2017.
- CHIMENTÃO, L. K.. *O significado da formação continuada docente*. Londrina: 4. Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar, 2009.

- PAES, M. T. D.. *Refuncionalização turística de sítios urbanos históricos no Brasil: heranças simbólicas à reprodução de signos culturais*. Geografia, Rio Claro, v. 37, n.2, p.319-334, mai.-ago. 2012.
- RODRIGUES, A. B. & OTAVIANO, C. A.. *Guia Metodológico de Trabalho de Campo em Geografia*. Geografia, Londrina, v. 10, n. 1, p. 35-43, jan./jun. 2001
- SANSOLO, D. V.. *A importância do trabalho de campo para a geografia e para educação ambiental*. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências e Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996
- VENTURI, L. A. B. (2011) *Geografia – Práticas de Campo, Laboratório e Sala de Aula*. São Paulo: Editora Sarandi, 528p.