

GEOGRAFIA “FORA” DA SALA DE AULA: importância do trabalho de campo para a Geografia Agrária

GEOGRAPHY "OUT" THE CLASSROOM: importance of fieldwork for Agrarian Geography

José Aparecido Lima Dourado

Doutorando em Geografia pela FCT/UNESP – Presidente Prudente
Professor da Graduação da Universidade do Estado do Amazonas
Centro de Estudos Superiores de Tabatinga - Amazonas - Brasil
josephdourado@yahoo.com.br

Resumo

Refletir acerca das questões metodológicas que perpassam o ensino de geografia é fundamental para superar os equívocos que permeiam as práticas pedagógicas nessa disciplina. Não se trata de um exercício mecânico e sem razão de ser, já que as aulas de geografia têm sido invadidas por um “burocratismo” que emperra a formação de sujeitos capazes de ler e interpretar criticamente o mundo que os cercam. Chamamos a atenção para a forma geralmente descontextualizada com que é trabalhada a disciplina de geografia, fato esse causador de sérios problemas para o processo de ensino e aprendizagem e para a formação de sujeitos capazes de ler criticamente o espaço geográfico. Como proposta metodológica para dinamizar o trabalho nessa área do conhecimento, defendemos a utilização do trabalho de campo, por assim entender que o mesmo possibilita a aproximação entre a teoria e a empiria. Há a preocupação ao longo deste texto em evidenciar a necessidade de adotar alguns critérios para a realização do trabalho de campo, para que o mesmo não seja utilizado para preencher “brechas” decorrentes da falta de um planejamento da disciplina, superando desta forma, compreensões equivocadas que consideram essa atividade apenas como “recreação”.

Palavras-chave: Ensino de geografia. Trabalho de campo. Práticas pedagógicas. Planejamento. Geografia Agrária.

Abstract

To reflect concerning the methodological questions that go past the geography education is basic to surpass the mistakes that permeate practical the pedagogical ones in this discipline. It is not treated, of a mechanical exercise and without reason of being, since the geography lessons have been invaded for a “bureaucracy” that baulk the formation of citizens capable to critically read and to interpret the world surrounds that them. It is called the attention for the form generally descontext with that disciplines it is worked it of geography, fact this causer of serious problems for the education process and learning. As proposal methodological, it is defended use of the fieldwork, for thus understanding that the same it makes possible the approach between the theory it would empirical and it. It has the concern throughout the text, in evidencing the adoption of some criterion for the accomplishment of the fieldwork, so that the same it is not used to fill “narrow the gap” of the lack of a planning of disciplines.

Key-words: Education of geography. Fieldwork. Practical pedagogical. Planning. Agrary Geography

Introdução

É urgente superar nossas tradições muito arraigadas da aula meramente expositiva, do estudo como simples cópia de aulas e fichamento de textos, das provas como reprodução da reprodução. O aluno precisa plantar sua autonomia ao sair para o mundo, tornando-se capaz de proposta e história próprias.

Demo (2005)

Pensar os caminhos trilhados pelo ensino de Geografia no Brasil requer, necessariamente, considerar não apenas os aspectos que se apresentam como evidentes, mas também aqueles que se colocam implícitos num cenário repleto de elementos políticos, econômicos e culturais. A epígrafe do autor Demo (2005) utilizada para introduzir a discussão deste texto é basilar, porque nos provoca a pensar sobre o nosso “fazer geografia” no século XXI, com todos os desafios próprios da atualidade, sem, contudo, desconsiderar as questões/influências externas que direcionaram e/ou influenciaram as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, com a formação dos profissionais de Geografia no Brasil a partir da década de 1930.

No atual momento histórico em que vivemos não basta apenas “saber”, é preciso também dar significado aos fatos, e nesse caso, aos conteúdos, para que eles sejam inseridos no debate por meio de uma abordagem que os aproximem da realidade. Com este texto, pretendemos debater sobre questões teórico-metodológicas do ensino de Geografia com ênfase no trabalho de campo, de modo a ressaltar a riqueza pedagógica dessa prática para que os alunos possam estabelecer conexões entre a teoria e suas práticas cotidianas. Assim, esperamos contribuir para com a formação docente com foco na ação interdisciplinar, levando os docentes a reverem suas práticas e, até mesmo, ressignificá-las, tendo em vista que a compreensão da complexidade do real exige uma abordagem interdisciplinar dos processos que regulamentam a relação sociedade-natureza.

Cabe aqui um adendo no sentido de ressaltar que embora façamos a defesa do trabalho de campo como uma técnica importante para o ensino e pesquisa em Geografia, temos clareza que essa técnica não deve se basear num empirismo sem nexos

teóricos e descolado dos fenômenos globais. Não se trata de uma abordagem enviesada de enaltecimento da técnica pela técnica. A centralidade é evidenciar as possibilidades de revelar o hibridismo próprio do espaço geográfico, suas particularidades socioculturais, conflitos de classes e problemas ambientais por meio da análise e da observação *in lócus* dos processos socioespaciais mediante a utilização do trabalho de campo.

No tocante à Geografia Agrária, a aula de campo serve para revelar as essências escamoteadas por aparências forjadas a partir de interesses das classes dominantes, com o propósito de manter o *status quo* e eliminar toda e qualquer percepção diferente e/ou conflitante em relação à função social da terra. As particularidades da questão agrária no Brasil se colocam como desafios para as pesquisas de campo e impõem a necessidade do olhar rigoroso por parte do pesquisador, porque esse passa a ter acesso às percepções, às memórias e às sensações dos sujeitos/objetos da pesquisa, cujas histórias são repletas de viveres geográficos e perpassadas por processos constantes de reconstrução de paisagens interiores em função das múltiplas vivências cotidianas. Se as contradições materializadas no campo geram violência, miséria e “mercantilização das paisagens” (MARAFON, 2009, p. 387) devido à atuação do Estado e à existência do latifúndio, por outro lado, a reprodução dos *saberes-fazeres* camponeses revela a outra face da realidade, onde a resistência pode ocorrer, inclusive, de maneira sutil a partir da valorização da essência da memória camponesa, de suas histórias, cores, aromas, sabores, emoções e saberes.

A construção deste artigo precedeu de revisão bibliográfica, conversas informais com professores da educação básica e do ensino superior e de trabalho de campo em assentamentos de reforma agrária e acampamentos no Pontal do Paranapanema, região oeste do estado de São Paulo, com o intuito de buscar uma articulação teórica capaz de elucidar questões, ainda hoje, pouco compreendidas quando se trata da utilização do trabalho de campo enquanto instrumento de formação/construção do conhecimento, visto que muitas vezes essa ferramenta metodológica é tratada como uma mera “excursão” e/ou momento de lazer. O trabalho de campo propriamente dito foi antecedido por leituras sobre os seguintes temas: a questão agrária brasileira, reestruturação produtiva do capital, disputas territoriais entre agronegócio e campesinato, técnicas de pesquisa e pesquisa qualitativa em Geografia Agrária.

Paralelamente a essas leituras, buscamos retomar alguns teóricos que abordam o ensino de Geografia para fundamentar as reflexões sobre o trabalho de campo no contexto escolar. No corpo deste trabalho ressaltaremos a visita de campo realizada durante a disciplina “A Questão Cidade-Campo: Agroindústria e Movimentos Sociais”, ministrada no 1º semestre de 2011, pelo professor Antonio Thomaz Junior, junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Presidente Prudente, assim como outras pesquisas de campo feitas para realizar entrevistas e observar o modo de vida dos camponeses do Pontal do Paranapanema (SP). Como aporte teórico-metodológico para as discussões suscitadas neste artigo foram utilizados autores, como Alentejano (2006), Thomaz Jr (2005), Suertegaray (1996) e Kaiser (2006) que tratam da temática “trabalho de campo”; Castrogiovanni (2003), Moreira (2007) e Sposito (2007) abordam questões de ordem epistemológica; Demo (2005) e Candau (1999) centram suas discussões nos aspectos metodológicos da prática docente.

Com o intuito de tornar a leitura didática, o presente artigo encontra-se estruturado em três momentos complementares, a saber: primeiro, procuramos tecer considerações gerais acerca das questões teórico-metodológicas do ensino de Geografia; num momento posterior, a discussão ater-se-á a relevância do trabalho de campo para o ensino de Geografia enquanto um importante instrumental para a transformação das aulas em momentos de reflexão sobre as práticas cotidianas e suas relações com o universo das teorias. Por fim, chamamos atenção para a relevância do trabalho de campo para a análise das contradições e dos processos de resistência ao modelo homogeneizante de desenvolvimento agrário-agrícola adotado para o campo brasileiro.

Se as transformações ocorridas na sociedade saltam do universo da sala de aula e se colocam como desafios para a prática docente, é preciso refletir sobre a necessidade de rever posturas e comportamentos para que o ensino de Geografia possa corrigir determinadas fissuras no seu transcorrer histórico. De fato, muitos equívocos presentes no campo da ciência geográfica comprometeram (e ainda comprometem) a formação de cidadãos e cidadãs com capacidade de analisar e interpretar a sociedade, atendo-se às multiplicidades da relação sociedade-natureza.

Essas primeiras considerações são algumas das inquietações que impulsionam a construção deste artigo. O saber “pensar” e “ser” em geografia são, na verdade, o

percurso para que os alunos possam trilhar caminhos a partir de novas decisões e de olhares aguçados sobre a realidade. Necessário se faz anunciar que essa também deve ser a postura dos professores em direção à superação de clivagens e estereótipos que dificultam a construção do conhecimento geográfico. O ensino deve ser compreendido enquanto um instrumento capaz de promover mudanças sociais que permitam aos sujeitos escapar das armadilhas criadas pelos atores hegemônicos e seus aparelhos midiáticos (meios de comunicação de massa) que propagam a ideia de homogeneização e superficialidade dos fenômenos e das contradições deles decorrentes.

Se o docente tem múltiplas oportunidades de “enredar” os alunos, dando-lhes indicativos de referências a serem adotadas, é pertinente e plausível lembrar que o processo de ensino e aprendizagem deve estar propenso à crítica sem artimanhas. Não se trata de pensar o ensino de Geografia numa proposta de modelagens metodológicas, pois essa não é definitivamente a proposição mais coerente com o atual momento, em que ocorrem as intensas discussões relativas à história do pensamento geográfico e, mais especificamente, sobre o ensino dessa disciplina no Brasil.

Nosso intento é propor uma reflexão em que a busca coletiva pela ampliação do olhar sobre a Geografia ocorra mediante o envolvimento e o exercício sempre críticos de análise da realidade e da ciência. Essa deve ser uma postura eminentemente política para que as “vanguardas” sejam superadas, de modo a evitar a sua substituição simples e linear, sem que as estruturas político-pedagógicas sejam revistas. Assim, acreditamos na necessidade de buscar a superação dos ideais defendidos e propagados pela “racionalidade instrumental hegemônica na ciência da sociedade moderno-colonial” (PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 417), como ação fundamental para superar o ideal de sociedade defendido pelo modelo de civilização ocidental.

Mesmo considerando a necessidade e a pertinência de uma abordagem mais aprofundada sobre o papel do livro didático para o ensino de Geografia, essa discussão não será feita, por entendermos que a sua complexidade exigiria um momento próprio para tal fim. Isso posto, fica uma última observação: a compreensão que se tem em relação ao ensino dessa disciplina é que cada vez mais os professores são levados a ponderar sobre assuntos que fogem ao planejamento (inflexível) das aulas.

Em vista das limitações próprias de um artigo, não é nossa intenção buscar esgotar a temática, mas, tão somente, vislumbrar por meio do confronto da teoria com

as experiências cotidianas, um diálogo mais efetivo entre o saber acadêmico (e não academicista) e o conhecimento de mundo, adquirido por meio das trocas sociais entre sujeitos que são, ao mesmo tempo, produtores e usuários de territórios e, conseqüentemente, por eles produzidos.

O ensino de Geografia frente aos desafios contemporâneos: a abordagem teórico-metodológica como opção política

Durante muito tempo e mesmo antes da institucionalização da Geografia enquanto ciência, o trabalho de campo era denominado de “expedições exploratórias” ou “excursões científicas”. Ele era um recurso muito utilizado para inventariar e descrever os recursos existentes nos novos territórios conquistados ou “descobertos”. Essas “expedições exploratórias” recebiam apoio por parte das grandes potências ultramarinas europeias em sua busca constante por anexar novas terras aos seus domínios, de modo a possibilitar a exploração dos recursos naturais e a submissão das populações aos seus desígnios. De fato, muitas foram as mudanças ocorridas desde então, ganhando o trabalho de campo novas funções, cada vez mais relacionadas às atividades pedagógicas, sem significar, porém, que as imersões a campo para fins de conhecimento das potencialidades comerciais tenham deixado de existir.

Não é novidade que a crítica feita por Lacoste (1977) ao ensino de Geografia tenha gerado intenso debate entre os estudiosos da ciência geográfica. Em sua obra *A Geografia: isso serve antes de mais nada para fazer a guerra*, o autor destaca a existência de duas “geografias”: uma do Estado e outra dos professores, sendo que a primeira se caracterizava por uma visão mais totalizante do espaço, enquanto a segunda seria de caráter menos abrangente e extremamente limitado. Essa ambigüidade existente nas “geografias” nada tinha de neutra, pois revelava a existência de propósitos bem definidos sobre o *que*, *como* e a *quem* os conhecimentos produzidos sobre o espaço serviam. De fato, o conhecimento produzido pela Ciência servia para consolidar/fomentar os antagonismos de classe na sociedade capitalista, na qual tudo passa a ser mercadoria, inclusive o conhecimento.

Essas críticas feitas de forma contundente e oportuna por Lacoste (1977) desvelam que a preocupação com os caminhos trilhados pela ciência geográfica e pelo

ensino de Geografia não está de um todo esquecida pelo Estado. O cerne da questão é o fato da abordagem dada aos conhecimentos e análises espaciais ser decorada com artifícios de “neutralidade”, como medida de precaução para conter um possível descortinamento do espaço geográfico.

Em razão dessa condição, retomamos algumas ideias de Kaercher, (2003, p. 11), pois o mesmo defende que “a geografia existe desde sempre, e nós a fazemos diariamente.” Não há como traduzir essa afirmação para o plano da empiria sem problematizar as questões teórico-metodológicas que envolvem o *fazer-geografia*. Esse é, certamente, um aspecto que requer um olhar cuidadoso e aberto a outras concepções de mundo, sobretudo, atento para não perceber apenas o “óbvio”, pois a Geografia não se resume ao visível. Suas formas, funções, estruturas e processos (SANTOS, 1985, p. 50) trazem consigo muito mais que a simples revelação daquilo que se apresenta ao olhar mais apressado. Ante ao exposto, vemos que a abordagem interdisciplinar ganha relevo em virtude de a Geografia tratar de um leque variado de assuntos, permitindo, assim, um profícuo debate com outras áreas do conhecimento, como a Sociologia, a Antropologia e a História.

Se a “geografia deve falar, sobretudo de pessoas” (KAERCHER, 2003, p. 173) é crucial que o seu ensino leve os alunos a perceberem que o espaço é uma produção humana em construção contínua, que se dá pelas relações entre atores dominantes e dominados, cujo foco são os antagonismos da sociedade de classes. Vale destacar que essas são, muitas vezes, relações de poder que interferem diretamente na legitimação do saber construído cotidianamente pelos alunos. Ainda sobre as interferências acerca da construção do conhecimento, enquanto um ato societal, é importante considerar que “a produção do conhecimento é mediada pela linguagem e todos os elementos que a constituem” (SPOSITO, 2004, p. 76). Por sua vez, a linguagem, de acordo com Lukács (2004, p. 21), surge do trabalho como uma necessidade de comunicação entre os seres humanos no constante processo de construção/apropriação do espaço. Nesse sentido, as interações entre os sujeitos sociais (homens) e os objetos não são fenômenos dados. Estas podem ser compreendidas a partir do trabalho como “fator dominante” no processo de transformação da natureza e, conseqüentemente, para a reprodução do gênero humano.

Com isso queremos alertar para o “burocratismo” e a “catequização” muito presentes no ensino de Geografia. O ensino dessa ciência tem passado por um momento

de descrença tanto por parte dos alunos quanto dos professores, devido ao utilitarismo que perpassa a abordagem dessa disciplina. De fato, a análise dos conflitos e do poder foi colocada num segundo plano para dar lugar a uma abordagem enviesada, principalmente a partir das alterações feitas no ensino da disciplina durante o período da ditadura militar.

O debate sobre as funções do ensino de Geografia ganhou evidência com a chamada Geografia Crítica no pós-1970. Esse movimento passou a questionar os pressupostos político-pedagógicos do ensino da disciplina, de modo a trazer para o cerne da discussão quais são os resultados da maneira como a Geografia tem sido trabalhada ao longo dos tempos. Considerando os possíveis caminhos a serem trilhados pelos professores em sua tarefa de *fazer-geografia*, pensando-a enquanto ciência fazemos uma provocação para o fato dessa disciplina não ser tratada com a devida atenção.

Muito comum tem sido a abordagem geográfica constantemente trabalhada sob a falsa ideia da “neutralidade científica” ou ainda sob o viés dicotômico Geografia física *versus* Geografia humana, privando os alunos de desenvolverem sua capacidade de analisar, interpretar e compreender o espaço a partir das contradições que perpassam os fenômenos sócio-político-culturais e ambientais, enquanto elementos inter-relacionados. Tal postura tem causado deficiências consideráveis na formação dos estudantes que não conseguem fazer uma leitura acurada do espaço geográfico, permitindo a identificação de seus elementos estruturantes e organizativos. Ao pensar numa outra possibilidade de ensino, Callai (2003) defende que,

A geografia que o aluno estuda deve permitir que ele se perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento. Não é aquela geografia que mostra um panorama da aterra e do homem, fazendo uma catalogação enciclopédica 14e artificial, em que o espaço considerado e ensinado é fracionado e parcial, e onde o aluno é um ser neutro, sem vida, sem cultura e sem história. (CALLAI, 2003, p. 58).

Embora essa discussão pareça superada, vale destacar a sua pertinência, porque muitos ainda pensam a Geografia enquanto “ciência neutra”. Há que se incorporar à discussão os critérios/eleição do que será estudado e como o que foi escolhido será trabalhado, pois, aí reside, em nosso ver, a centralidade de muitos equívocos presentes

no ensino dessa disciplina. Concordamos com Demo (2005, p. 51) ao destacar que “[...] enquanto não ocorrer a presença crítica e criativa do sujeito, não existe aprendizagem, mas manipulação da consciência alheia. Esta marca, por um lado, define a necessidade de submeter toda atividade de ‘ensino’ à motivação da autonomia de quem aprende, [...]” Tal proposta denuncia a necessidade do ensino de Geografia ser avaliado pelo “olhar de fora” para que suas distorções sejam detectadas e corrigidas.

O que se pretende evidenciar é que assim como na Geografia, as questões de ordem metodológica são uma preocupação nos mais diversos âmbitos do fazer-educação, fato bem evidente quando Vasconcelos (1999) destaca que:

[...] a metodologia contém em si mesma uma fundação política que corresponde aos objetivos que se pretende alcançar, a serviço de quem e de qual sociedade. Isto é, o como abordar e o como fazer educação vêm precedidos de o que fazer, por que e para que ou para quem fazer educação. (VASCONCELOS, 1999, p. 116).

Os caminhos da reconstrução do ensino de Geografia nas escolas brasileiras têm demonstrado como é árduo o trabalho de desvelamento das práticas carregadas de uma historicidade que desconsidera os conflitos presentes na sociedade. Até muito recente, discussões sobre movimentos sociais eram consideradas como “temas subversivos” que deveriam permanecer fora da sala de aula, dos currículos e, até mesmo, longe dos livros didáticos. Porto-Gonçalves (2006) assevera que “o discurso científico é uma aproximação do real efetivada por indivíduos inscritos em relações de sociais, que, no caso da sociedade de classes, é de onde emanam os antagonismos através dos quais a história se move”.

Vemos que a proposta de transformação da Geografia é antecedida por intensos debates e embates teóricos, pois como afirma Porto-Gonçalves (2006) as *geo-grafias* são um reflexo da multiplicidade que perpassa o contexto social. De modo bastante elucidativo, faz parte da intencionalidade do presente texto provocar seus leitores, levando-os a perceber que a Geografia supostamente despolitizada no seu *lócus* de materialização, ou seja, a sala de aula, muito serviu e ainda serve aos seletos grupos sociais que atuam de maneira hegemônica na produção, organização e controle do espaço geográfico, aqui, entendido como superestrutura.

Quando a Geografia passou por uma desestabilização nos pós-1970, verificou-se

que muitas certezas foram devassadas na intensa busca por novas formulações da realidade. A Geografia entrou em crise, permitindo assim que novos paradigmas sobressaíssem. A adesão a um novo paradigma permitiu a possibilidade de fazer uma Geografia que aceitasse outras leituras do real. Esse sentido eminentemente desconstrutivo, originado com a crise do paradigma neopositivista serve como exemplo de que a Geografia não deve ser pensada a partir da visão reducionista que a atribui um caráter extremamente utilitarista. De acordo com Moreira (2007, p. 118), “[...] antes tínhamos uma geografia com forma e sem conteúdo. Hoje temos uma geografia com conteúdo e sem forma”.

A crítica feita por Lacoste (1977) é basilar no que diz respeito à discrepância existente entre a Geografia praticada em sala de aula pelos professores e a Geografia do Estado. Se a Geografia trabalhada durante as aulas parece estática, pouco aproveitável e desconexa da realidade, a Geografia desenvolvida pelo Estado é caracterizada pela lógica do conhecer o espaço para nele agir de maneira consciente. Percebemos, então, como a ideia de poder encontra-se intrinsecamente relacionada ao modo de pensar e agir no espaço geográfico.

Ao analisar as contradições existentes entre essas “duas Geografias”, as relações sociais geograficamente organizadas vão clarificando ao ponto de desvelar o teor ideológico presente no universo das categorias e conceitos da Geografia. Enquanto a escola preocupou por muito tempo em estudar onde estavam localizados determinados fenômenos e em descrevê-los de maneira linear e sob uma perspectiva evolucionista-darwinista, a proposta do Estado esteve centrada na ideia de construir um arcabouço de informações que o permitisse atuar sobre o espaço geográfico, mantendo certo monopólio das informações.

Sabemos que o *fazer-geografia* por parte do Estado caracteriza-se por estar envolto num cenário repleto de simulacros para manter em sigilo o conhecimento de que dispunha. Por isso, sua ação sempre esteve centrada na possibilidade concreta de atuar de maneira decisiva no mapeamento dos fenômenos para a aquisição de informações que pudessem tornar efetiva a sua atuação no processo de organização do espaço.

Após essa incursão pelas questões teórico-metodológicas do ensino de Geografia, é importante que fique clarificado a necessidade de formar sujeitos com capacidade de descobrir os fenômenos por meio do olhar arguto, de modo que esse seja

um intérprete do mundo que o cerca. Ora, se não for um exercício de reflexão, de busca pela compreensão do espaço geográfico, enquanto um elemento interdisciplinar e caracterizado por imbricadas relações de poder, pouco servirão as aulas de Geografia, pois essas não contribuirão para desvendar as máscaras sociais entremeadas nas relações entre os sujeitos.

O saber geográfico e sua relação com o cotidiano: o trabalho de campo como instrumento de ensino e aprendizagem

O trabalho de campo tem sido largamente usado em todos os âmbitos da escolarização, desde a educação fundamental à Universidade. A partir da década de 1970, especialmente no universo da academia, ele foi recriminado pela Geografia Teorético-Quantitativa (New Geography) que acreditava ser possível analisar os fenômenos apenas sob uma perspectiva numérica. Essa compreensão foi adotada, também, pela Geografia Crítica, cuja radicalização crítica ao empiricismo que predominava na Geografia Tradicional passou a desconsiderar a sua importância para a construção do pensamento geográfico. Segundo Alentejano (2006), isso se deu.

[...] a partir dos anos 1970, quando 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 (ALENTEJANO, 2006, p. 55).

O retorno do trabalho de campo ao seu lugar de *status* na Geografia se deu a partir dos anos 1980, embora sem a mesma intensidade de antes, havendo, pois, uma retomada da discussão metodológica acerca do assunto. É consenso entre os defensores da validade do trabalho de campo para o ensino de Geografia, a postura de que essa metodologia não pode ser desvinculada de uma teoria que a sustente. Sua utilização deve ser planejada com cuidado para não incorrer os mesmos erros que muitos professores bem intencionados cometeram (e ainda cometem), ao transformar suas aulas de campo em verdadeiros “passeios ao zoológico” (Kaiser, 2006), evidenciado apenas o exótico como aspecto relevante da análise geográfica.

Em nenhum momento o trabalho de campo deve ter a finalidade de descrever fatos e paisagens de maneira mecânica, isto é, um mero exercício de observação. A

articulação entre a teoria e a prática constitui a essência no processo de interpretação geográfica do fenômeno, caso contrário, incorrerá o risco de fazer análises vazias e incapazes de explicar a complexidade do real. Nesse sentido, concordamos com Freire (1998) ao afirmar que

Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodológicos rígidos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conta seus achados de maior exatidão. (FREIRE, 1998, p. 34).

A preocupação do professor, enquanto mediador da interpretação feita pelos alunos dos fenômenos materializados no espaço, será a de possibilitar a todos subsídios para que possam fazer uma leitura da realidade cotidiana, com redobrada atenção e reconhecendo que o espaço geográfico é o resultado da atuação de múltiplos atores sintagmáticos. Essa compreensão certamente influenciará a adoção de uma postura crítica frente às contradições que envolvem a sociedade, permitindo que os alunos façam a junção entre a teoria e os fenômenos materializados no território. Desta forma, os processos de resistência ao modelo homogeneizante de ciência e de globalização que perpassam as discussões geográficas assumirão papéis destacados no contexto da formação dos sujeitos sociais, por assim entender tratar-se de questões de ordem política, filosófica e ética.

Nesse sentido, o trabalho de campo representa um instrumento imprescindível para a iniciação do aluno no universo da pesquisa. Durante o trabalho de campo, é muito comum, se for uma atividade planejada com afinco, que o aluno levante evidências capazes de confirmar ou mesmo refutar as hipóteses formuladas anteriormente para explicar determinados fatos. Como assevera Marco (2006)

Enquanto recurso didático, o trabalho de campo é o momento em que podemos visualizar tudo o que foi discutido em sala de aula, em que a teoria se torna realidade, se “materializa” diante dos olhos estarecidos dos estudantes, daí a importância de planejá-lo o máximo possível, de modo a que ele não se transforme em uma “excursão recreativa” sobre o território, e possa ser um momento a mais no processo ensino/aprendizagem/produção do conhecimento. (MARCO, 2006, p. 6).

O planejamento das ações pré e pós-trabalho de campo são momentos extremamente significativos e necessários para que essa metodologia não seja confundida como “passa-tempo recreativo”. Outra questão a ser mencionada é que o planejamento dessa metodologia constitui-se de dois momentos complementares, a saber: o planejamento logístico e o pedagógico. Trata-se de uma ação que requer determinados cuidados que antecedem a sua realização e que demandam a alocação de recursos humanos e financeiros nem sempre disponíveis. A necessidade de recursos financeiros para viabilizar o trabalho de campo é um dos maiores obstáculos a sua realização, já que muitas instituições públicas e privadas não disponibilizam verbas para essa atividade, ficando os professores incapacitados de arcar com todo o ônus.

Ademais, acreditamos que essa ferramenta metodológica contribui para o processo de ensino e aprendizagem, porque gera o conflito a partir do momento em que coloca o aluno em contato direto com uma problemática a ser resolvida e/ou analisada. Quando o embate se instala e desestabiliza a sua percepção em relação a um dado elemento ou fenômeno, tem-se a oportunidade de romper com a abordagem simplista e simplória dada por muitos teóricos a assuntos demasiadamente complexos. O cenário rural, caracterizado por uma ampla diversidade de situações e objetos complexos torna-se um espaço extremamente pedagógico e propício ao debate sobre a problemática agrário-agrícola nacional. Fatores como a luta pela terra e pela Reforma Agrária, encampadas pelos movimentos sociais, ou ainda, as disputas territoriais entre campesinato e agronegócio são apenas alguns dos aspectos que permitem fazer articulações entre o local e global, validando, assim, a importância do trabalho de campo que, segundo Lacoste (2006, p. 6), “[...] para não ser somente um empirismo, deve articular-se à formação teórica que é, ela também, indispensável”.

Considerando a diversidade de situações que podem surgir durante o trabalho de campo, aconselhamos registrar as informações num diário de bordo/campo que servirá como um instrumento metodológico valioso, uma vez que nele estarão contidas todas as impressões em relação ao fenômeno estudado. De posse das informações, os dados deverão ser interpretados, havendo a preocupação por parte do professor/pesquisador em favorecer que a análise seja feita a partir dos pressupostos teóricos previamente abordados em sala. Esse momento constitui-se de grande riqueza pedagógica no processo de construção do conhecimento, porque possibilita ao aluno articular os

conceitos trabalhados com a realidade em análise, levando-o a perceber a importância e validade dessa metodologia.

Parece-nos bastante claro que o trabalho de campo, enquanto instrumento metodológico dinamizador das aulas de Geografia, deve ser organizado a partir de interesses previamente discutidos. É recomendável especial esforço e cuidado no tocante às turmas com menor idade, para que essas compreendam a centralidade do trabalho de campo e não o confundam com “fazer passeio”.

Mais que isso, que as crianças e adolescentes possam, desde cedo, serem iniciadas no universo da pesquisa, na acepção maior da palavra, para romperem com a ideia equivocada que se tem em relação ao *fazer-pesquisa*, tido como o ato mecânico de transcrever informações de uma folha de papel para outra. Para elucidar essa afirmação, retomamos as ideias de Demo (2005, p. 85), quando o autor explica que “a melhor maneira de aprender não é escutar aula, mas pesquisar e elaborar com mão própria, sob a orientação do professor”.

A dinamicidade com que o espaço geográfico é produzido e transformado exige do professor o esforço para que a abordagem dada aos conteúdos de Geografia consiga abarcar seus diversos conceitos de análises em suas múltiplas escalas. Caso contrário, há o risco de explicações simplistas que não condizem com a realidade dos fatos, e que dão margem para a perpetuação de visões homogeneizantes de mundo. Para Callai (2003, p. 59), “[...] além de buscar as explicações em diversos níveis de análise, pois as explicações do que acontece não estão em um lugar apenas, deve-se considerar como importante onde iniciar o estudo.” Apreendemos que o trabalho de campo jamais deve ser pensado como um mecanismo para preencher a falta de uma atividade planejada com a devida antecedência.

Irremediavelmente, o ato de instituir o trabalho de campo nas aulas de Geografia deve ser feito a depender da própria capacidade do docente que precisará fazer uma autoavaliação, no intuito de verificar suas limitações em relação a sua realização. Pensar sobre o que a literatura preceita referente ao trabalho de campo na Geografia é um passo necessário, podendo ser o ponto de partida para oportunizar as condições e os instrumentos para que o professor conheça e compreenda a sua dinâmica e, assim, possa realizá-lo de forma consciente e correta.

Do *campus* para o campo: contribuições do trabalho de campo para a geografia agrária

Como mencionado anteriormente, a Geografia abrange um leque diversificado de assuntos e fenômenos. Nessa perspectiva, focamos como objeto de análise neste artigo o campo brasileiro, por entender que as transformações ocorridas a partir da segunda metade do século XX refletem muito dos desdobramentos da expansão do capitalismo e cujos rebatimentos têm efeitos diretos na cidade. Essa realidade coloca muitas questões no foco do debate ante a necessidade de abordar a questão a partir da superação da dicotomia campo-cidade, ainda muito presente nas interpretações e leituras geográficas espaciais.

As transformações espaciais cada vez mais complexas, verificadas no campo brasileiro, revelam a tecnificação do território e a intensificação dos fluxos materiais e imateriais em função da expansão do agronegócio. Isso coloca a necessidade de pensar o modelo de desenvolvimento agrário-agrícola, considerando as contradições e os processos de resistência dele decorrentes. Essa expansão do agronegócio tem gerado muitas alterações sócio-ambientais, econômicas, políticas e culturais, visto que o modelo agrário-exportador prioriza as monoculturas, a utilização do assalariamento e da mecanização, além de provocar uma homogeneização dos costumes e da paisagem. Dentre as consequências desse fenômeno, destacamos a forte pressão sobre os camponeses que, em muitos dos casos, não conseguem adequar-se aos moldes da grande produção, e em função disso, passam a vivenciar um processo de expropriação de suas terras, de despossessão material e imaterial. O histórico quinhentista da formação do Brasil pós “descobrimento”, cuja produção sempre esteve voltada para o mercado externo, é caracterizado pela concentração de terra e de renda, sendo um dos desencadeadores dos conflitos no campo brasileiro.

As abordagens sobre o campo brasileiro são as mais variadas, sendo que algumas delas estão fundamentadas em realidades externas sem a devida adequação às particularidades locais/regionais. Nesse contexto, as divergências paradigmáticas¹ materializam-se nas políticas públicas voltadas para o campo, gerando pontos de conflitos, pois refletem interesses de uma determinada classe, expressando, assim, as relações de poder e as diferentes manifestações paisagísticas materializadas no território.

As disputas territoriais entre campesinato e agronegócio têm colocado na pauta de discussão elementos que exigem dos pesquisadores da questão agrária um olhar aguçado, no sentido de identificar os principais fatores que têm ocasionado o surgimento dos conflitos no campo. De todo modo, trata-se de um tema rico em situações geradoras de conhecimento, pois, frequentemente, o campo está sob a mira dos meios de comunicação de massa e dos discursos políticos, sendo muitas vezes vinculado ao discurso desenvolvimentista adotado pelo Estado. Temas como agroecologia, soberania e segurança alimentar, transgênicos, agrocombustíveis, luta pela terra, Reforma Agrária são apenas alguns dos assuntos que carecem de uma reflexão aprofundada e que se apresentam como temas-chave para uma possível análise das “situações mais diversas e controversas do território brasileiro” (THOMAZ JÚNIOR, 1997).

Como se nota, as situações cuja observação empírica possibilita uma compreensão/apreensão do movimento do real são as mais variadas e complexas, tornando o campo um *locus* privilegiado de fenômenos a serem utilizados como elementos para a execução de trabalhos de campo nos diversos temas tratados pela Geografia. Thomaz Júnior (1997, p. 22) considera o trabalho de campo como sendo um “momento ímpar na produção do conhecimento alternativo, mediatizado através de uma prática teoricamente orientada, momento consagrador do exercício da práxis teórica”.

A disciplina de Geografia Agrária faz uso recorrente do trabalho de campo, utilizando-o como instrumento metodológico para “campear-procurar-pesquisar” informações e/ou evidências que possam favorecer para que a discussão teórico-conceitual possa se materializar a partir da sobreposição dos conceitos aos fenômenos. As saídas a campo têm papel importante, porque favorecem o contato dos alunos com a realidade teorizada no momento em que os estes mesmos alunos/pesquisadores se vêem dentro daquilo que, até então, fazia parte do mundo da teoria. Durante o trabalho de campo, muitos são aqueles que passam a reconhecer a legitimidade de determinadas ações, como acontece com os movimentos de luta pela terra, explicitamente criminalizados pelos *mass média* e pelos ruralistas de plantão e sempre dispostos a defenderem suas grandes propriedades.

É muito comum o fato de a realidade verificada causar certo espanto, como é o caso de visitas feitas a acampamentos, onde as famílias envolvidas na luta pela terra enfrentam situações de privação e de total falta de acesso aos direitos básicos (moradia,

escola, saneamento). Diante das condições adversas enfrentadas pelos acampados e assentados, os discentes passam a analisar a realidade do campo brasileiro por outro viés, que não aquele dos discursos desenvolvimentistas, nos quais o agronegócio e a monocultura são os únicos capazes de “desenvolver” o campo e proporcionar melhorias na qualidade de vida da população.

Para a Geografia Agrária, o trabalho de campo constitui-se em um momento privilegiado de pesquisa/investigação, em função de instigar reflexões mais amplas sobre a realidade do campo brasileiro e cujas prováveis respostas colocam-se como pontos de conflito entre o real e o discurso hegemônico sobre as questões agrário-agrícolas do Brasil. Assim, estendem-se para além das salas de aula e passam a acontecer em espaços alternativos, como os acampamentos, assentamentos, margens de rios e rodovias, entre tantos outros espaços pouco formais, mas nem por isso, menos pedagógicos. As reuniões ao ar livre, embaixo de árvores, por exemplo, transformam-se em situações de autoconhecimento, de reconhecimento por parte dos alunos de que a luta pela terra não se resume apenas à posse de um lote e ela não tem efeitos apenas no campo, haja vista, a produção de alimentos afetar diretamente a vida das populações urbanas.

Durante a disciplina “A Questão Cidade-Campo: Agroindústria e Movimentos Sociais”, ministrada pelo professor Antônio Thomaz Júnior junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da FCT/UNESP – Presidente Prudente, foi realizado um trabalho de campo (Foto 1), momento em que foram visitados vários assentamentos² e também o acampamento Dorcelina Forlador, todos localizados no Pontal do Paranapanema, região oeste do estado de São Paulo. Nessa região concentra-se mais de uma centena de assentamentos rurais, particularidade essa que possibilita visualizar as disputas territoriais no campo em função da expansão do capital em sua busca desenfreada pelo controle da terra e da água. As disputas entre agronegócio e campesinato revelam que a questão agrária no Brasil constitui-se uma “tarefa de gigantes”, por se tratar de um substrato que possui ligações com os mais variados assuntos, como a expansão da agroindústria canavieira no Sudeste, a migração de nordestinos para o Centro-Sul, a questão da moradia nas periferias urbanas ou ainda a “modernização” da agricultura com o conseqüente avanço da soja e da pecuária pela Amazônia.

Figura 1 - Reunião de alunos da Pós Graduação em Geografia da UNESP, Campus de Presidente Prudente com lideranças dos acampados no Pontal do Paranapanema – SP



Fonte: Trabalho de Campo, maio de 2011. Acampamento Dorcelina Forlador à beira da rodovia que liga os municípios de Sandovalina e Teodoro Sampaio no oeste paulista
Autor: DOURADO, J. A. L.

O encontro com os sujeitos que protagonizam a luta pela terra e pela Reforma Agrária revela não apenas a face perversa que marca a questão agrária no Brasil como também possibilita verificar as estratégias utilizadas pelo capital no Pontal do Paranapanema (SP) para apropriar-se das terras com pendências jurídicas (leia-se terras devolutas), forçando assim a sua legalização mediante a expansão dos canaviais e das plantas agroprocessadoras. O contato com os grupos organizados e unidos em função da luta pela/na terra tornou-se um momento extremamente político-pedagógico, sendo possível verificar quais as estratégias utilizadas por camponeses e pelo agronegócio. Ao partilhar suas experiências e labutas cotidianas do “ser acampado” e/ou “assentado”, os camponeses ofereciam os elementos para o estabelecimento de correlações entre a teoria e a prática, confirmando a importância do trabalho de campo para a desconstrução de mitos sobre a realidade agrária brasileira. Nesse sentido, o trabalho de campo orientado a partir de uma perspectiva crítica contribui, sobretudo, para revelar o discurso e as ideologias hegemônicas no campo brasileiro, constituindo-se na “práxis do Geógrafo” (SUERTEGARAY, 1996, p. 9).

Desta forma, os trabalhos de campo devem ser utilizados como recurso

metodológico na investigação do espaço agrário, permitindo a criação de situações que favoreçam a interação entre espaços pedagógicos diferenciados – sala de aula *versus* espaço rural – como forma de concretizar os conceitos e as teorias. Além disso, torna-se possível verificar como as políticas públicas, a ação do Estado, do capital e dos movimentos sociais de luta pela terra e Reforma Agrária se desdobram na prática da agricultura e interferem direta e indiretamente nas transformações socioespaciais que marcam o espaço rural brasileiro.

Considerações preliminares

Embora não fosse objetivo deste texto esgotar a discussão, vale destacar que está posto o desafio aos professores, destacadamente os de Geografia, que deverão buscar engendrar em suas práticas o desejo de implementar uma ação educativa mais compromissada em debater as questões relacionadas ao campo brasileiro a partir de uma fundamentação teórica crítica. Não mais é concebível ao docente furtar-se ao debate dos conflitos sociais e das relações de poder presentes na sociedade e que constantemente são abordadas de modo simplista pelos meios de comunicação e pelos materiais didáticos que, frequentemente, tratam esses assuntos com descaso, depreciando e criminalizando as várias lutas encampadas pelos movimentos sociais.

Na verdade, o ensino de Geografia vive, atualmente, um momento favorável à discussão de suas diretrizes, como sinal indicativo da busca pela ruptura da reprodução acrítica de conteúdos cristalizada ao longo de décadas por práticas pedagógicas descontextualizadas. Por conta disso, consideramos o trabalho de campo uma metodologia capaz de favorecer a relação entre a teoria e a empiria, dando, assim, elementos para que o aluno possa visualizar a teoria na cotidianidade dos fatos.

Para isso, não há fórmulas miraculosas de como poderíamos dar aulas de Geografia sem relacioná-las a um macrocontexto. Ou seja, a Geografia exige do professor uma postura adepta ao diálogo com outras formas de saberes, porque ao programar um trabalho de campo, por exemplo, o professor deverá estar preparado para possíveis perguntas súbitas sobre assuntos que não são o foco de sua análise naquele momento, mas que certamente para o aluno são importantes.

Muito mais que seguir uma “ordem dos fenômenos” estudados é importante que

o docente saiba decifrar os códigos sociais, políticos e econômicos que circundam a Geografia, dando-lhe o ritmo e a abordagem necessários para que os sujeitos adquiram competências que os possibilitem fazer uma leitura geográfica do mundo que o cerca e possam, por meio da intervenção consciente, atuar em sua transformação. Além disso, o trabalho de campo deve ser encarado como um instrumento metodológico com grande capacidade de apresentar elementos explicativos para as contradições que perpassam a realidade do campo brasileiro, e conseqüentemente, uma técnica aliada às pesquisas desenvolvidas no âmbito da Geografia Agrária. Isso requer a adoção de alguns cuidados para que esse não passe a representar um *lobby* sem muita preocupação com os resultados obtidos, transformando-se, assim, em uma mera excursão.

Nesse contexto, o trabalho de campo assume lugar de destaque na Geografia Agrária, favorecendo a abordagem plural dos múltiplos territórios, espaços e paisagens que compõem o mundo rural. Utilizado em uma perspectiva crítica, esse instrumento metodológico contribui para romper e/ou desvelar o discurso e as ideologias hegemônicas que interferem no espaço agrário brasileiro, de modo a explicitar os conflitos por eles gerados. Ademais, a sua adequada utilização propicia o contato com as mazelas vivenciadas pelas populações que residem num determinado espaço, pois como afirmam Chelotti e Pessôa (2009, p. 459) “[...] se a realidade social é complexa, o trabalho de campo torna-se eficaz ferramenta para tal compreensão, sobretudo se mergulharmos em elementos alicerçados no vivido dos grupos sociais”.

A aula “fora da sala” pode e deve ser explorada pelo professor de Geografia como uma possibilidade de evidenciar os contrassensos que perpassam a questão agrária no Brasil, tendo como centralidade a análise das antinomias dos modelos de pensamento hegemônicos cujos efeitos são tão nefastos para os camponeses em sua busca cotidiana pela reprodução de seu modo de vida, de suas tradições e *saberes-fazer*s. Ao que parece, o trabalho de campo vêm reassumindo o lugar de destaque nas trilhas do fazer-Geografia e, de modo particular, no campo da Geografia Agrária, de modo que urge fomentar e aprofundar o debate sobre a temática como forma de superar os impasses surgidos acerca dessa técnica de pesquisa durante os anos de 1970, período em que o trabalho de campo foi severamente criticado por ser considerado empirista pela Geografia de base neopositivista.

Notas

¹ Os estudos sobre o campo brasileiro geralmente estão centrados nos Paradigmas da Questão Agrária e do Capitalismo Agrário.

² Os assentamentos visitados foram: São Bento, Che Guevara, Margarida Alves e Paulo Freire.

Referências

ALENTEJANO, P. In: **Boletim Paulista de Geografia**. São Paulo: AGB, 2006.

CALLAI, C. C. O ensino de geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.) **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRS, 2003. p. 57-63.

CHELOTTI, M. C.; PESSÔA, V. L. S. Pesquisa qualitativa com sujeitos da reforma agrária: desafios metodológicos em Geografia Agrária. In: RAMIRES, C. de L; PESSÔA, V. L. S. (Org.). **Geografia e pesquisa qualitativa: nas trilhas da investigação**. Uberlândia: Assis, 2009, p. 449-484

DEMO, P. **Saber pensar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

KAERCHER, N. A. Desafios e utopias no ensino de geografia. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.) **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRS, 2003. p. 173-186.

KAISER, B. In: **Boletim Paulista de Geografia**. São Paulo: AGB, 2006.

LACOSTE, Y. **A geografia serve antes de mais nada para fazer a guerra**. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1977. 328 p.

_____. A pesquisa e o trabalho de campo: um problema político para pesquisadores, estudantes e cidadãos. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 84, p. 77-82, jul. 2006.

LUKÁCS, G. **Ontologia del ser social: o trabajo**. Buenos Aires: Herramienta, 2004, 208 p.

MARAFON, G. J. O trabalho de campo como instrumento de trabalho para o investigador em Geografia Agrária. In: RAMIRES, C. de L; PESSÔA, V. L. S. (Org.). **Geografia e pesquisa qualitativa: nas trilhas da investigação**. Uberlândia: Assis, 2009, p. 379-394.

MOREIRA, R. **Pensar e ser em geografia**: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. São Paulo: Contexto, 2007. p. 188.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. 458 p.

_____. A geografia está em crise. Viva a geografia. In: MOREIRA, R. **Geografia crítica e teoria**. O saber posto em questão. Disponível em: <http://pt.scribd.com/zenonada/d/6943417-Carlos-Walter-Porto-Goncalves-A-Geografia-EstA-Em-Crise-Viva-a-Geografia>. Acesso em: 10 de dezembro de 2011.

SANTOS, M. **Espaço e método**. São Paulo: Nobel, 1985. 88 p.

SPOSITO, E. S. **Geografia e filosofia**: contribuição para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: Editora UNESP, 2004. 218 p.

SUERTEGARAY, D. M. A. **Geografia e trabalho de campo**. Colóquio O discurso Geográfico na aurora do século XXI. Florianópolis, 1996.

THOMAZ JR, A. Trabalho de campo: o laboratório por excelência do geógrafo. In: _____. **Geografia passo-a-passo (ensaios críticos dos anos 90)**. Presidente Prudente: Centelha, 2005, p. 31-39.

VASCONCELOS, I. A metodologia enquanto ato político da prática educativa. In: CANDAU, V. M. (Org.) **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 112-120.

_____. A geografia é o nosso dia-a-dia. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.) **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRS, 2003. p. 11-21.

Recebido em 17/06/2012 Aceito para publicação em 01/02/2013.
